DOCUMENT RESUME

ED 429 435 FL 024 636

AUTHOR	Risager, Karen, Ed.
TITLE	Sprog, kultur, intersprog (Language, Culture, Interlanguage). ROLIG-Papir 57.
INSTITUTION	Roskilde Univ. Center (Denmark).
ISSN	ISSN-0106-0821
PUB DATE	1996-12-00
NOTE	112p.
AVAILABLE FROM	ROLIG, hus 03.2.4, RUC, Postbox 260, 4000 Roskilde, Denmark. Some pages may not reproduce well.
PUB TYPE	Collected Works - General (020)
LANGUAGE	Danish, English
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adults; *Cultural Awareness; *Danish; Foreign Countries; *Immigrants; *Interlanguage; Interpersonal Competence; *Language Tests; *Pragmatics; Second Language Learning; Testing; Uncommonly Taught Languages

ABSTRACT

Four articles on language, culture, and interlanguage are included in this volume. The first by Karen Risager, "Sprog, kultur, og internationalisering" ("Language, Culture, and Internationalization") takes issue with the very broad perception that foreign language and culture cannot be separated in instruction. The second article, "Kulturforstaelse som eksamenkrav--dansk som et andetsprog for voksne" ("Cultural Awareness as an Exam Requirement--Danish as a Second Language for Adults"), by Anette Hagel-Sorensen and Inger Jacobsen, is drawn from observations at Studieskolen in Copenhagen, where the purpose of instruction is to prepare second language learners of Danish for a language test they must take to participate in further education. "Dansk kultur formidlet gennem Test 1 og Test 2--en kritisk analyse af den skriftilige eksamen i dansk for voksne indvandrere" (Danish Culture Communicated Through Test 1 and Test 2--A Critical Analysis of the Written Exam in Danish for Adult Immigrants), by Karen-Margrete Frederiksen, examines the cultural aspects of two specific Danish tests (Test 1 and Test 2) for immigrant adults. The last article, "Interlanguage Pragmatics," by Gabriele Kasper, focuses on the field of interlanguage pragmatics, reviewing research, discussing problems in establishing pragmatic norms for language teaching and research, and discussing studies examining the effect of instruction on the development of pragmatic competence. (VWL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ISSN 0106-0821

ROLIG papir

ED 429 435

Karen Risager
(red.)

Sprog, kultur,
intersprog

57 | 96

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

FL024636

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Harmut - Haberland
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 57
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Karen Risager (red.)

Sprog, kultur, intersprog

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the linguistic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. For ordering information, see the back of this page.

Roskilde Universitetscenter
December 1996

ROLIG papers are distributed free of charge to any private person or institution on our mailing list. Write to: ROLIG, hus 03.2.4, Roskilde University Center, P.O.Box 260, DK-4000 Roskilde, Denmark
e-mail: rolig@babel.ruc.dk
WWW: http://babel.ruc.dk/~rolig/
FAX: (+45) 46 75 44 10
In the USA, some ROLIG-papers are available on microfiche/paper from the ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, c/o CAL, 1118 22nd Stret, N.W., Washington, D.C. 20067

ROLIG-papirerne bliver sendt gratis til alle der står i vores adressekartotek.
ROLIGs adresse er: ROLIG, hus 03.2.4, RUC, Postbox 260, 4000 Roskilde
elektronisk post: rolig@babel.ruc.dk
WWW: http://babel.ruc.dk/~rolig/
FAX: 46 75 44 10

Indhold

Karen Risager. Sprog, kultur og internationalisering 1

Anette Hagel-Sørensen og Inger Jacobsen. Kulturforståelse som eksamenskrav – dansk som andetsprog for voksne 26

Karen-Margrete Frederiksen. Dansk kultur formidlet gennem Test 1 og Test 2 – en kritisk analyse af den skriftlige eksamen i dansk for voksne indvandrere 69

Gabriele Kasper. Interlanguage pragmatics 84

Sprog, kultur og internationalisering i sprogundervisningen
eller: sprog og kultur kan godt skilles ad[1]

Karen Risager
Roskilde Universitetscenter
Institut for Sprog og Kultur

"Sprog og kultur hænger sammen" hører man fra mange der beskæftiger sig med sprogundervisning. Eller stærkere formuleret: "sprog og kultur kan ikke skilles ad". Denne generelle påstand, så upræcis den end er, ligger bag udviklingen af nyere forskningsgrene som fx kulturpædagogik i tilknytning til sprogpædagogik (Byram 1989, Kramsch 1993, m.fl.). Sammenhængen mellem sprog og kultur optræder ofte som en truisme og hviler på en solid tradition fra det attende og nittende århundrede, hvor flere forskere udformede den nationalromantiske opfattelse at der er en tæt relation mellem sprog, kultur og nation[2]. Andre vendinger der synes at forudsætte en uproblematisk relation mellem sprog og kultur er: "sproget og dets kultur", "sprogkulturen", "sprog er kultur og kultur er sprog".

Et grundlæggende synspunkt i denne artikel er at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i de tværnationale processer der kendetegner verden i dag. Det gælder bl.a. det sproglige område: sprogene spredes overalt som følge af migrationsbevægelser, turisme og globaliseret kommunikations- og informationsteknologi, mest af alt engelsk (Phillipson 1992)[3]. Og det gælder det kulturelle og samfundsmæssige område i bred forstand: globalisering, internationalisering – amerikanisering, europæisering – af forbrugsmønstre, livsformer og omverdensfortolkninger (diskurser) (Robertson 1993, Wilson and Dissanayake 1996). Den sproglige og kulturelle kompleksitet der udvikler sig på denne baggrund, gør påstanden om den eksklusive relation mellem sprog og kultur mere og mere åbenbart problematisk, og det er påtrængende at sprog- og kulturpædagogikken diskuterer de teoretiske og praktiske konsekvenser heraf.

I det følgende vil jeg indføre en skelnen mellem tre forskellige opfattelser af sammenhængen mellem sprog og kultur inden for sprogundervisningen og argumentere for at sprog og kultur i hvert af disse tilfælde kan skilles ad, og at der kan være gode pædagogiske grunde til at gøre det.

---

[1] Dette er en stærkt udvidet og omarbejdet version af Risager 1996a. En stor tak til Michael Byram, Hartmut Haberland, Frans Gregersen, Marianne Winther Jørgensen, Johannes Wagner og Karen-Margrete Frederiksen for konstruktive kommentarer i forbindelse med omarbejdningen.

[2] En god oversigt over Herder-Humboldt-Sapir-Whorf traditionen vedr. sammenhængen mellem sprog, erkendelse og kultur findes i Schlesinger 1991. Vedr. en kritik af lignende synspunkter i dele af den danske sprogpædagogiske diskurs, se Gregersen 1993.

[3] Samtidig med at mange sprog (og kulturer) uddør.

Tre opfattelser af kultur i forhold til sprog

En analyse af kulturpædagogisk diskurs inden for sprogundervisningens felt tyder på at man her sammenblander tre forskellige opfattelser af kultur set i relation til sprog, eller tre forskellige perspektiver på relationen sprog–kultur:

a. Kulturen som indeholdt i sprogets pragmatik og semantik (Ka)[4]
b. Kulturen som makrokontekst for sprogbrugen (Kb)
c. Kulturen som tematisk indhold i sprogundervisningens diskurs (Kc)[5]

I både a, b og c kan man pege på tilfælde hvor sprog og kultur skilles ad:
– For det første ser vi en stigende accept af ikke-indfødt, men alligevel velfungerende sproglig kompetence, bl.a. under betegnelsen 'near-native competence', dvs. en kompetence hvis pragmatiske og semantiske (såvel som grammatiske og fonologiske) dimensioner er andet og mere end når sproget tales som modersmål, idet det bl.a. er præget af sprogbrugerens eget modersmål.
– For det andet ser vi en stigende tendens til rekontekstualisering af sprogene, idet sprogene via bl.a. migration og internationale medier omplantes til nye samfundsmæsssige sammenhænge.
– For det tredje ser vi en stigende tendens til dissociering af sprog og indhold i forhold til den traditionelle sprogundervisning, i den forstand at stoffet i sprogundervisningen ikke behøver at være koncentreret om mållandenes kultur.

Det skal understreges at disse tre opfattelser er afledt af diskursen inden for sprog- og kulturpædagogik. De kan forbindes med forskellige argumenter for at medinddrage en kulturel dimension i sprogundervisningen: Ad a: Man er nødt til at undervise i kultur fordi sproget under alle omstændigheder indeholder mange ord, udtryk osv. der kræver realiaviden om kulturen for at kunne forstås og bruges rigtigt. Ad b: Man er nødt til at undervise i kultur fordi kommunikativ kompetence omfatter evne til at omgås indfødte i den indfødte kontekst. Ad c: Man er nødt til at undervise i kultur, fordi kommunikativ kompetence omfatter viden om hvad de indfødte selv finder vigtigt at vide om deres egen kultur.

Udover de tre forståelser vil jeg nævne en forståelse der befinder sig på et generisk plan, dvs. det er en forståelse af 'sprog som sådan' og 'kultur som sådan': Der findes ikke nogen kultur uden sprog, og der findes ikke noget sprog uden kultur. Denne almene antropologiske/filosofiske påstand, som jeg er enig i, kan også findes i den kulturpædagogiske

---

[4] Jeg undgår betegnelserne K1, K2 osv. for ikke at sammenblande med den mulige distinktion mellem K1 i betydningen egen kultur og K2 i betydningen den fremmede kultur.
[5] Murphy 1988 opererer med nogle distinktioner der i en vis forstand ligner mine, men hun beskæftiger sig ikke med mulige adskillelser, sådan som jeg gør.

diskurs, men jeg vil ikke kommentere den yderligere her. De tre forståelser, jeg diskuterer, befinder sig alle på det differentielle plan, dvs. de handler om bestemte sprog og bestemte kulturer.[6] [7]

Jeg vil i det følgende først se på hvilke former for sammenhæng der i teoretisk forstand er imellem sprog og kultur i de tre ovennævnte forståelser: Ka, Kb og Kc, og gøre rede for hvordan sprog og kultur i hver af disse kan ses som adskillelige. Derefter vil jeg diskutere hvordan man i praksis forholder sig til dette inden for sprogundervisningen (i Danmark). Der kan her iagttages en række pædagogiske forestillinger om forholdet mellem sprog og kultur som er mere eller mindre i opbrud. De pædagogiske muligheder der er tænkelige i forbindelse med relationen sprog–kultur, beskriver jeg derefter som en række muligheder der kan relateres til to forskellige paradigmer: et nationalt og et globalt/lokalt. Jeg diskuterer hvordan de forskellige former for sprogundervisning generelt forholder sig til spørgsmålet i dag: undervisningen i dansk som andetsprog, undervisningen i dansk som modersmål, modersmålsundervisningen for etniske minoriteter, og fremmedsprogsundervisningen, hvor engelsk i denne sammenhæng indtager en særstilling.

Del I: Teoretisk diskussion

Kulturen som indeholdt i sprogets pragmatik og semantik (Ka)

Ethvert naturligt sprog udvikler sig som en del af den sociale praksis blandt et fællesskab af sprogbrugere. Fællesskabet kan være mere eller mindre omfangsrigt, fx fra en familie til et internationalt netværk af specialister inden for et bestemt felt. Der er altså ikke tale om udelukkende nationale fællesskaber. Fællesskabet vil være bygget op omkring en social struktur og vil i større eller mindre grad være karakteriseret ved en fælles fortolkningsramme og fælles normer og værdier. Den sociale struktur og fortolkningsrammer, normer og værdier præger sproget i dets pragmatik og semantik. Som eksempler kunne nævnes kulturspecifikke genrekonventioner og retoriske normer, høflighedsnormer, og specielt på ordforrådsområdet: brug af metaforer i forskellige kulturer, og generelt ordforrådets kulturhistorie, som fx udforsket af R. Williams i *Keywords* 1976 (1988).

Sproget organiserer og udtrykker således en lang række kulturelle informationer og fortolkninger af begreber og samværsformer der har fået deres særlige form i forbindelse

[6] Kulturer skal her forstås som menings- og fortolkningsfællesskaber af forskellige udstrækninger. I øvrigt vil der blive refereret til mange forskellige kulturbegreber i artiklen.

[7] Denne artikel betoner således det sprog- og kulturspecifikke på bekostning af det fælles eller måske universelle. Det sidste er et mindst lige så vigtigt element i sprog- og kulturpædagogikken som det første, men diskuteres altså ikke i denne sammenhæng.

med udviklingen af det pågældende fællesskab af sprogbrugere. I denne forstand er sproget kulturbærende, og den teoretiske forståelse af sproget må nødvendigvis omfatte denne kulturbærende funktion. Her er der tale om sprogstrukturen (eller med Halliday 1978: sprogets "meaning potential"), og dette forhold mellem sprogstrukturen og den kultur den har udviklet sig i, har været diskuteret siden Sapir og Whorf fremsatte deres synspunkter om sprogstrukturens afgørende indflydelse på tænkning og erkendelse, af Fishman 1971 kaldt "the language constraint view" i modsætning til "the language reflection view", som går ud på at sprogstrukturen blot reflekterer kulturen[8].

Det er imidlertid nødvendigt at præcisere at ovenstående gælder for sproget uden for tilegnelsessammenhængen. Den der er i færd med at tilegne sig et nyt sprog, bruger dette uden særlig bevidsthed om den kulturelle side af sproget, især i tilegnelsens første faser. Det kan ikke undgås at det nye sprog i starten hovedsagelig opfattes som en kode hvis pragmatik og semantik må tilføres af eleven/sprogbrugeren selv, bl.a. på basis af hans/hendes eget modersmål.[9] Accepten af dette intersprog som en særlig sprogform i udvikling (cf. fx Færch, Haastrup og Phillipson 1984) er ensbetydende med en accept af eksistensen af sprogformer der ikke har en eksklusiv relation til det kulturelle fællesskab de er udviklet i. Jeg vender senere tilbage til dette.

Hvilket kulturbegreb er der tale om ved Ka?

Hvad er det for en kulturforståelse vi her har at gøre med? Der er tale om en ret snæver kulturforståelse, for så vidt som der kun tænkes på den del af helheden, der i tidens løb har fået en sproglig kodning. Det er en kulturforståelse der tildeler den sproglige kommunikation en afgørende rolle, såvel som begreber, begrebsnetværk og begrebsbrug. Man kunne også sige, at denne kulturforståelse orienterer sig mod grænsefladen til sproget. Man kan knap tale om et selvstændigt kulturbegreb da der er tale om en række forhold uden anden intern systematik og dynamik end den sproglige.

Kulturen som makrokontekst for sprogbrugen (Kb)

Ethvert sprog bruges og udvikles i en eller anden bredere samfundsmæssig kontekst. Enhver der arbejder inden for pragmatik og sprogsociologi i bred forstand vil fastholde at sprogbrugen må ses i sin sammenhæng med den bredere samfundsmæssige kontekst, den fungerer i, cf. fx Fairclough 1992, der fremhæver den dialektiske sammenhæng mellem sprogbrug (diskurs) og social struktur: "Discourses do not just reflect or represent social

---

[8] Nogle arbejder i lighed med Whorf med hypoteser hvorudfra også andre dele af sproget kan være kulturbærende, fx substantivers genus og dennes forbindelse med en kønnet verdens- og livsopfattelse.

[9] Der kan være andre faktorer der indvirker, fx indflydelse fra andre fremmedsprog, eleven har kendskab til.

entities and relations, they construct or 'constitute' them ..." (s. 3). Denne opfattelse er delvist foregrebet af Fishman 1971, der skriver: "language behavior feeds back upon the social reality that it reflects and helps to reinforce it (or to change it) in accord with the values and goals of particular interlocutors" (s. 352).

Hvad Fishman 1971 (eller Fairclough 1992) ikke gør, er at skelne mellem kontekster hvor sproget tales som modersmål, og kontekster hvor sproget tales som fremmed- eller andetsprog, altså hhv. indfødte og ikke-indfødte kontekster. Denne skelnen er man nødt til at have når der er tale om sprogundervisning. Man kan udvide et af Fishmans grundlæggende begreber til denne forskel: ligesom han taler om kongruens og ikke-kongruens mellem sprogbrugen og den sociale situation, kan man sige at et fremmedsprog bruges i en ikke-kongruent makrokontekst.

Ved de indfødte kontekster har der været tale om en kontinuerlig udvikling over en længere historisk periode, således at man kan tale om en dialektisk samudvikling af sprog og kultur, hvor den samfundsmæssige, kulturelle praksis har medvirket til udviklingen af den sproglige praksis, og omvendt, og hvor politiske og hegemoniske dominansforhold har favoriseret nogle sproglige og kulturelle varianter i forhold til andre (Fairclough 1989).

I denne sammenhæng tænker jeg især på nationalstatslige makrokontekster såsom Storbritannien, Danmark osv. fordi rammen for argumentationen er formaliseret sprogundervisning, der hovedsagelig må sigte på sproget på det standardsproglige, nationalstatslige niveau, især når det gælder den sproglige produktion. Men kontekserne kan i teorien være af mange typer, svarende til kategorier i den sproglige variation. Fx er Fyn indfødt kontekst for fynske dialekter og den danske skole er indfødt kontekst for en række didaktiske registre af dansk. Makrokonteksten kan være af meget stor udstrækning, fx den globale produktions- og distributionsstruktur, eller af lille udstrækning, fx en lille virksomhed.

Rekontekstualisering af sprog

En ikke-indfødt kontekst er da en kontekst hvori et "fremmed" sprog er indført, og bruges dér for en kortere tid eller mere varigt: sproget er blevet rekontekstualiseret. Der kan selvfølgelig være tale om ganske flygtige begivenheder, som at fx finsktalende turister opholder sig i Danmark, men ellers er det de længerevarende tilfælde som er de interessante her, fx den langsomme vækst af brugen af det engelske sprog i Danmark henimod en vis integration, også beskrevet som en udvikling henimod andetsprogsstatus, eller brugen af de andre fremmedsprog i mere begrænsede kontekster inden for undervisningssektoren, i internationalt orienterede virksomheder og organisationer, i importerede film, bøger, osv. Ligesådan indførelsen af de forskellige minoritetssprog i Danmark, med de former for

sproglig integration det fører med sig, bl.a. code-switch og blandingssprog. Rekontekstualiseringen har en start der i sagens natur er diskontinuert, men efterhånden som integrationen uddybes, og det nye sprog kommer i samspil med den nye kulturelle kontekst, kommer der en kontinuert udvikling i gang, en større eller mindre grad af "nativization" (Kachru 1986, Berns 1990). Sprog og kultur skilles ad, men forenes igen i nye sammenhænge.

I det foregående har jeg talt om makrokontekster, de samfundsmæssige og naturmæssige (geografiske osv.) strukturer der regulerer det sociale, kulturelle og sproglige liv. Men hvad med mikrokonteksterne og hvad sker der med dem i rekontekstualiseringen? Ved en mikrokontekst forstår jeg den umiddelbare situationelle sammenhæng hvori sproglig kommunikation eller interaktion udspiller sig. Det er vigtigt at understrege at denne mikrokontekst delvist skabes i kraft af interaktionsprocessen selv. Fx kan eventuelle institutionelt givne sociale roller og normer blive bekræftet, benægtet eller ændret i kraft af de forventninger og fortolkninger som aktualiseres gennem interaktionen.

Når et sprog rekontekstualiseres, vil større eller mindre dele af de potentielle mikrokontekster ofte følge med i form af kulturspecifikke handlings- og fortolkningspotentialer, fx normer og værdier der er karakteristiske for den indfødte kontekst. Når der er tale om at modersmålstalende, fx fransktalende, rejser ind i Danmark, følger mikrokonteksten med i skikkelse af de pågældendes dispositioner til at bruge sproget i overensstemmelse med kulturel praksis i deres hjemland. Når sproget indføres via film, repræsenterer indholdet, fx scener i det narrative forløb, nogle visuelle og auditive dimensioner af den indfødte mikrokontekst. Når sproget tales som et fremmedsprog af en dansker, kan der være tale om en sprogbrug hvis mikrokontekst overhovedet ikke indeholder nogen indfødte aspekter, dvs. ingen brug af indfødte fortolkningsrammer, ingen reference til indfødte normer og værdier. På den anden side kan der også være tale om særdeles omfattende systemer af mulige mikrokontekster der følger med, som fx når en halv landsby migrerer fra et land til et andet, medbringende et varieret kulturelt rum.

Med den stigende internationalisering – migration, turisme, kultureksport osv. – ser vi oftere og oftere at sprogene rekontekstualiseres. Det gælder både forholdsvis "store" sprog, bl.a. sprog med stor international udbredelse, såsom engelsk og fransk, og "små" sprog der hovedsagelig bliver spredt gennem migrationsbevægelser. Den sproglige[10] og kulturelle kompleksitet der følger heraf, har som konsekvens en række inkongruenser, der er meget relevante for sprogundervisningen. Det er her vigtigt ikke kun at fokusere på de vanskeligheder inkongruenserne skaber for sprogfagene, men også at se på inkongruensernes positive

[10] I denne sammenhæng forstår jeg ved sproglig kompleksitet resultatet af at sprog bringes i kontakt med hinanden. Dette kan forstås dels som et sprogbrugsfænomen: brug af forskellige sprog eller sprogvarianter i samme eller tilgrænsende kulturelle rum (cf. fx Risager 1993), dels som et sprogstrukturfænomen: udvikling af bl.a. semantikken gennem optagelse af lån m.v.

værdi for sprogfagenes udvikling. Først og fremmest er der brug for et opgør med den føromtalte nationalromantiske opfattelse af en tæt relation mellem sprog, kultur og nation. Og specielt for danskundervisningens vedkommende er der brug for større opmærksomhed over for den sproglige mangfoldighed i Danmark: dansk, engelsk, rækken af indvandrersprog, rækken af fremmedsprog, noget der ikke kan forbigås i en undervisning om kultur- og samfundsforhold i Danmark (Risager 1993).

Hvilket kulturbegreb er der tale om ved Kb?

I denne forståelse af kulturen som makrokontekst for et sprog (indfødt eller ikke-indfødt) har vi at gøre med et ganske bredt kulturbegreb som vi finder det i antropologien, specielt i etnografien, da det drejer sig om lokaliserede (fx Frankrig, eller en egn i Frankrig), i samtiden eksisterende sociale strukturer, samværsformer og bevidsthedsformer, af en art som etnografen ville studere i felten. Der er tale om et kulturbegreb, der rummer både praksisformer, bevidsthedsformer, den samfundsmæssige struktur og det naturmæssige grundlag, altså et meget omfattende kulturbegreb. Dette er en foreløbig bestemmelse, som ikke berører de i antropologien aktuelle diskussioner om kultur som substans eller relation, og kultur som system eller praksis, eller spørgsmålet om kulturel homogenitet over for kulturel kompleksitet, cf. fx Hannerz 1992 og Liep og Olwig 1994.

Naturlige sprog bliver ikke kulturneutrale ved rekontekstualisering

Det er nyttigt her ligesom Halliday at skelne mellem "meaning potential" (betydningspotentiale) and "actual linguistic choice". Når et sprog rekontekstualiseres, følger dets betydningspotentiale med, men kan udvides med mere eller mindre tilsvarende (isomorfe) betydningspotentialer fra den nye makrokontekst. En spredning af et sprog til nye kontekster fører således til en udvidelse af dets betydningspotentiale. Det bliver ikke kulturneutralt, tværtimod kan man sige at det undergår en kultursynkretistisk udvikling.

Når et sprog bruges som fremmedsprog, overtages dets betydningspotentiale, men eleverne/sprogbrugerne har endnu ikke tilstrækkeligt kendskab til det og er nødt til tilføre det betydningspotentiale fra bl.a. deres eget modersmål. Deres intersprog er således selv i sine tidlige stadier ikke kulturneutralt, men indeholder betydningspotentiale fra begge involverede sprog (og måske andre som eleven har kendskab til). Efterhånden får eleven bedre kendskab til det indfødte betydningspotentiale og kan udnytte det (men kan også stadig udnytte sit dansk-prægede betydningspotentiale i kommunikation med andre danskere). Der refereres her til den betydning af begrebet "intersprog" der benyttes i Færch, Haastrup og Phillipson 1984, s. 272: "an interlanguage is a variety of language which exists in a contact situation between a learner's L1 and L2. According to this, an

interlanguage typically has features in common with both a learner's L1 and with the L2".

Når nogle synes at mene at fx engelsk er kulturneutralt i lingua franca kommunikation, mener jeg altså det er helt forkert. Det har faktisk et udvidet betydningspotentiale der kommer fra to eller flere forskellige makrokontekster. Derved bliver der en større elasticitet i lingua franca kommunikationen, men også en potentielt mindre præcision.

Selv om vi har at gøre med et udvidet betydningspotentiale, så vil den faktiske sprogbrug blive mere begrænset da samtalepartnerne vil rette sig ind i forhold til hinanden i den pågældende kommunikationssituation ("negotiate"), og lande på nogle ad hoc kompromisser påvirket af bl.a. magtforhold og kompetenceniveau. Derved er det muligvis ofte fællesmængden af de forskellige betydningspotentialer der bliver udnyttet (hvis der er nogen fællesmængde!), således at der fx bruges færre høflighedsformer og bruges ord med et mere situationsbestemt betydningsindhold.

Kulturen som indhold: kulturen som tematisk indhold i sprogunder-visningens diskurs (Kc)

I princippet kan et sprog forbindes med et hvilket som helst tematisk indhold – når dette i det hele taget kan verbaliseres. Der er ikke nogen nødvendig sammenhæng mellem hvilket sprog man bruger, og hvilket indhold man taler/skriver om[11]. Men der er nogle kongruensfænomener, i den forstand at sprogets begrebsstruktur kan være mere egnet til at udtrykke forhold i den indfødte kontekst end andre sprogs. Jeg mener man kan bruge kongruensbegrebet til at karakterisere den sammenhæng der er mellem et sprogs begrebspotentiale og de tematiske områder sproget bruges til at referere til i omverdenen – den "objektive" såvel som den "subjektive". Cf. følgende passus fra Schlesinger 1991, s. 22: "It is widely held that, in principle, everything that can be said in one natural language can be said in every other one", men: ". . there are differences in the ease with which a given distinction can be made in various languages".

Hvilket kulturbegreb er der tale om ved Kc?

Dette spørgsmål præsupponerer at der er tale om et kulturbegreb, og det mener jeg i virkeligheden ikke der er. Man kan ikke tale om noget bestemt kulturbegreb i denne sammenhæng da ethvert verbaliserbart indhold som sagt i princippet er tænkeligt, lige fra ananas til asteroider.

[11] Noget andet er så at et tema kan komme til at tage sig forskelligt ud i forskellige kulturer, på grund af forskelle i relevansstruktur.

Den kulturopfattelse der i praksis udmønter sig i undervisningen – og her er der tale om et kulturbegreb – er udelukkende uddannelsespolitisk og pædagogisk bestemt og vil blive diskuteret nedenfor.

Diskussion af de tre opfattelser i forhold til hinanden

De tre opfattelser af kultur betegner tre måder at nærme sig kultur på fra sprogvidenskabelig side. Synsvinklen er i alle tilfælde sprogcentreret, og sådan må det være hvis man tager fagligt udgangspunkt i sprogvidenskab og sprogpædagogik. Men det er kun det første tilfælde som kan kaldes pansproglig: tendensen til at anskue menneskelivet som ét med den sproglige interaktion eller kommunikation (dette kaldes logocentrisme hos Hastrup 1992[12]). Selv om jeg selv tager et sprogcentreret udgangspunkt – sprogundervisning fungerer under alle omstændigheder primært inden for rammerne af en sproglig afgrænsning – så finder jeg det vigtigt at se sprog og sprogbrug i et holistisk perspektiv der placerer disse fænomener som led i den samfundsmæssig/kulturelle helhed, ligesom fx Fairclough (1989, 1992) gør det, og før ham, men mindre konsekvent, Halliday (bl.a. 1978).

Ka: Forståelsen af kulturen som indeholdt i sprogets pragmatik og semantik svarer til den mere traditionelle måde at nærme sig kulturen fra sprogvidenskabelig side, specielt hvad angår ordforrådet. Der er en lang tradition for at interessere sig for ordforrådets kulturhistorie, låneordenes vandringer osv., cf. fx Nyrop 1968.

Kb: Kultur som makrokontekst for sprogbrugen er en forståelse som ligger bag moderne sociolingvistik, selv om man som regel foretrækker at bruge begreber som social struktur osv., fordi ordet kultur har været reserveret dels kulturantropologiske retninger der er interesseret i mere kollektive værdier og livsanskuelser[13], dels forskning i litteratur og kunst. Halliday er en af de sociolingvister der har understreget betydningen af den samfundsmæssige dimension af sprogbrugen, og jeg vil derfor kort kommentere hans fremstilling af forholdet mellem sprog og samfund:

Halliday skelner mellem "the context of situation" og "the context of culture" (Halliday 1978, Halliday og Hasan 1989), en distinktion overtaget fra etnografen Malinowski (20'erne og 30erne). Men mens "the context of situation" (svarende til den term jeg har brugt: mikrokontekst) er grundigt beskrevet, er "the context of culture" meget vagt beskrevet,

---

[12] Ikke at forveksle med Derridas logocentrisme.

[13] En karakteristisk brug af ordet kultur i moderne sociolingvistik, pragmatik og diskursanalyse er den der forekommer i forbindelse med behandling af interkulturelle (dvs. nationale eller etniske) forskelle i sprog og sprogbrug. Her bruges ordet blot som forskelsindikator, men problematiseres ikke.

oftest sat lig med "the social system", der heller ikke er forklaret. I Halliday og Hasan 1989, s. 46-47, er der dog en passus der beskriver indholdet af "the context of culture":

"The context of situation, however, is only the immediate environment. There is also a broader background against which the text has to be interpreted: its context of culture. Any actual context of situation, the particular configuration of field, tenor and mode that has brought a text into being, is not just a random jumble of features but a totality – a package so to speak, of things that typically go together in the culture. People do these things on these occasions and attach these meanings and values to them: this is what a culture is.
The school itself provides a good example of what in modern jargon could be called an 'interface' between the context of situation and the context of culture. For any text in school – teacher talk in the classroom, pupil's notes or essay, passage from a textbook – there is always a context of situation: the lesson, with its concept of what is to be achieved; the relationship of teacher to pupil, or textbook writer to reader; the 'mode' of question-and-answer, expository writing, and so on. But these in turn are instances of, and derive their meaning from, the school as an institution in the culture: the concept of education, and of educational knowledge as distinct from commonsense knowledge; the notion of the curriculum and school 'subjects'; the complex role structures of teaching staff, school principals, consultants, inspectorate, departments of education, and the like; and the unspoken assumptions about learning and the place of language within it.
All these factors constitute the context of culture, and they determine, collectively, the way the text is interpreted in its context of situation."

Der er efter min mening nogle væsentlige problemer i denne kulturforståelse: Halliday og Hasan ser ud til at tage udgangspunkt i en opfattelse der betragter kultur som et nationalt afgrænset, sammenhængende system af betydninger (værdier, forestillinger o.l.). De taler om kultur i ental og – på baggrund af eksemplet med skoleundervisningen – om den nationale kultur. De skriver også at kulturen determinerer den måde tekster (sprogbrug) forstås på.

Dette har muligvis at gøre med at deres foretrukne praksisfelt er uddannelsessystemet, hvilket er en meget "national" institution (og Hallidays vigtigste inspirationskilde uden for lingvistik og antropologi er som bekendt uddannelsessociologen B. Bernstein). Denne kulturforståelse har været (og er) umådelig udbredt siden Herder og Humboldt, og blev netop i årene omkring udgivelsen af Halliday og Hasan 1989 diskuteret meget i antropologiske kredse da man ønskede at understrege at kulturer ikke eksisterer som færdige og determinerende systemer, men at kultur skabes og udvikles gennem praksis, og at kulturelle processer kan foregå på det nationale niveau, men ligesåvel kan være subnationale eller transnationale (cf. fx Liep og Olwig 1994).

Halliday og Hasan giver således udtryk for en populær opfattelse af kultur som må kritiseres fra kulturvidenskabeligt hold fordi den er alt for ensidigt nationalt orienteret, og fordi den hævder eksistensen af et kulturelt system der determinerer adfærden. Som jeg

anførte ovenfor, mener jeg at Fishmans opfattelse af et dynamisk forhold mellem sprog og kultur er rigtigere: at sproglig adfærd virker tilbage på den sociale virkelighed som den reflekterer.

Fairclough, der lingvistisk set arbejder i forlængelse af Hallidays "systemic grammer", har fx i Fairclough 1992 formået langt mere konsekvent at integrere dele af samfundsteori med den sproglige analyse af tekster i det som han kalder diskursanalysens tre dimensioner: den lingvistisk orienterede analyse af teksten (talt eller skrevet) som produkt, analysen af den diskursive praksis: tekstens tilblivelse, distribution og reception, og analysen af den sociale praksis: tekstens konstitution af en samfundsmæssig, ideologisk praksis med en bestemt position i magtstrukturen og i den hegemoniske struktur.

Kc: Forståelsen af kultur som tematisk indhold er i og for sig indlysende som en mulighed da al sproglig kommunikation (måske lige med undtagelse af sprogets fatiske funktion) har et indhold (sprogets referentielle/ideationelle funktion). Men lingvistikken – diskursanalyse, samtaleanalyse – interesserer sig først og fremmest for hvordan de pragmatiske relationer og den diskursive struktur påvirker og udvikler indholdet, normalt ikke for hvad budskabet egentlig er eller hvordan budskabet kan bidrage til vores viden om verden eller os selv. Dette er måske ved at ændre sig, i hvert fald er Fairclough et eksempel på en forsker der henvender sig både til den lingvistiske og etnometodologiske analysetradition og til den samfundsvidenskabelige og historiske (Foucault, Gramsci).

De tre forståelser er udtryk for perspektiver på virkeligheden. Virkeligheden er naturligvis ikke opdelt på denne måde. Det betyder også at samme emne kan betragtes fra alle tre synsvinkler. Et (undervisnings)emne som "en typisk dag i den franske skoleelevs liv" kunne både tjene som simpel forklaringsramme for brugen af 'tu' og 'vous' i franske undervisningssammenhænge (Ka). Det kunne også tjene som illustrering af noget liv i Frankrig som man ville kunne gå ud og observere i dag, og som rummer nogle vigtige institutionelle betingelser for bestemte typer af sprogbrug (Kb). Det kunne endvidere være stof i en eller flere tekster – fiktive eller ikke-fiktive – som fortæller om skolehverdagen nu og evt. i gamle dage (Kc). Et emne som "en typisk dag i solkongens liv" kunne tjene som forklaringsramme for en bredere kulturhistorisk redegørelse for ændringer i brugen af 'tu' og 'vous' (Ka). Det kunne tjene som eksempel på hvad franskmænd i dag har lært i skolen, og som opfattes som hørende til deres almene dannelse – franskmændenes kulturelle kapital, for at bruge en term fra Bourdieu 1972 (1993), og denne viden kan være nyttig for en dansker der gerne vil kunne deltage i almindelig konversation med franskmænd (Kb). Eller det kunne tjene som stof der formidler nogle historiske forestilliger om Frankrig som skønnes at være, om ikke direkte brugbare, så interessante for danske elever i en bredere dannelsesmæssig sammenhæng – som hørende til deres kulturelle kapital som danskere (Kc).

Del II: Pædagogisk diskussion

Kulturen som indeholdt i sprogets pragmatik og semantik (Ka)

I sprogundervisningen findes der et stærkt krav om at undervisningen skal udvikle elevernes bevidsthed om at fremmedsprogets eller andetsprogets brugsregler og betydningssystem ofte ikke er sammenfaldende med modersmålets, og at elevernes intersprog skal sigte imod – men ikke nødvendigvis nå – det indfødte sprog med dets specifikke pragmatik og semantik. Det indfødte sprog vil jeg i denne forbindelse definere som de pragmatiske og regionale varianter af målsprogets standardform som det er formålstjenligt og realistisk at sigte mod i undervisningen. Et andet spørgsmål er naturligvis, hvordan man definerer "målsprogets standardform", idet man må vælge mellem regionale varianter med hver sin officielle status, fx britisk engelsk, amerikansk engelsk osv. – regionale varianter der eksisterer i hvert sit kulturelle rum.

Forsøget på at få elevernes intersprog til at blive så autentisk indfødt som muligt, ses som en vigtig del af undervisningen i sproglig bevidsthed, og består typisk i at man i forlængelse af en kommunikativt orienteret undervisning, gør opmærksom på pragmatisk-semantiske forskelle mellem fremmedsproget og modersmålet, altså giver kommentarer til sproglige forhold, der viser at de er kulturspecifikke. Dermed er disse kommentarer af kontrastiv art, nok oftest retningsbestemte, dvs. man fokuserer opmærksomheden om fremmedsprogets kulturelle side, og lader modersmålets kulturelle side ligge implicit. Der vil typisk være tale om ad hoc kommentarer[14].

Denne undervisning i sproglig bevidsthed er ensbetydende med undervisning i kulturel bevidsthed, men da kun i den snævre forstand som jeg var inde på før: en bevidsthed der indskrænker sig til den sprogbestemte kulturforståelse.

I flere henseender er der ved at blive rokket ved forestillingen om en eksklusiv sammenhæng mellem sprog og kultur på dette niveau, idet kravet om den indfødte sprogbrug (i ovennævnte normative betydning) som eneste relevante sigtemål for fremmed- og andetsprogsundervisningen er ved at blive blødt op. For det først må man acceptere at det i reglen er en illusion at tro at eleven/sprogbrugeren kan opnå indfødt sproglig kompetence. Det betyder en accept og opvurdering af den såkaldte 'near-native speaker', der altså har en sproglig (inkl. pragmatisk og semantisk) kompetence der ikke er helt sammenfaldende med en indfødts (vi ser her bort fra problemet med at definere den indfødte standardsprogbruger!). For det andet er der yderligere en reaktion mod udtrykket 'near native speaker' idet det vækker en forestilling om en ufuldkommen 'native speaker'.

---

[14] Disse kommentarer må ikke forveksles med realkommentarer som forklarer teksters indhold ved hjælp af faktuelle oplysninger af enhver art – også ad hoc kommentarer.

Nogle bruger derfor det mere neutrale udtryk 'competent speaker'. Endelig fremhæver andre (Byram og Zarate 1994) at den ikke-indfødte har nogle muligheder for formidling mellem sprog og mellem kulturer der kunne berette til at man benyttede et udtryk som 'intercultural speaker', dvs. en person der er i stand til at få øje på, forklare og bearbejde kulturelle og sproglige forskelle og nyttiggøre denne evne i kommunikationen. I disse tilfælde vil det foretrukne sigtepunkt inden for sprogundervisningens rammer nok stadig være den indfødte sprogbrug, men den kan suppleres og balanceres af andre typer af normer, således at der opereres med delvist andre kvalitetskriterier for sproglig kompetence. I undervisningen i dansk som andetsprog kunne man fx tillade evt. kreoliserede former af dansk, som har vundet almindelig udbredelse i minoritetssamfundene.

Dertil kommer med sprogtilegnelsesforskningen en interesse for elevernes intersprog som et sprog i sig selv med sine egne kommunikationspotentialer. I Danmark er dette nok især tilfældet i forbindelse med engelskundervisningen, dels på baggrund af en forskning i engelsk intersprog i Danmark (Færch, Haastrup og Phillipson 1984), dels på baggrund af det engelske sprogs voksende rolle som andetsprog i Danmark i visse sammenhænge. Dette bevirker en vis accept af at elevernes intersprog er "godt nok" til at kommunikere med med udlændinge, og at det er nyttigt at demonstrere over for eleverne selv at det kan lade sig gøre at bruge det i lingua franca situationer, hvor de bruger deres fremmedsprog i kommunikation med mennesker fra andre lande der også bruger sproget som fremmedsprog. Der kan være gode pædagogiske begrundelser for en gang imellem at bruge sproget i lingua franca sammenhænge, dels for at udvide kendskabet til sprogets anvendelsesområde i geografisk henseende, dels for at styrke elevernes kommunikative selvtillid (Risager 1996b)[15].

Kulturen som makrokontekst for sprogbrugen (Kb)

I sprogundervisningen findes der også en stærk tradition for at foretrække at beskæftige sig med sprogbrugen som den udspiller sig i sin indfødte kontekst. Typisk vil lærebøger

[15] Når eleverne bruger et sprog som lingua franca som led i en undervisningssituation, fx en skolerejse, er de altså i princippet bundet til en (eksplicit eller implicit) institutionelt fastlagt norm, en bestemt type sprogbrug, som elevernes intersprog skal nærme sig så meget som muligt. Men uden for undervisningssituationen – efter skolen – må de selv bestemme normen for deres sprogbrug. Her er det ikke et spørgsmål om at leve op til en institutionelt fastlagt norm, men et spørgsmål om hvilken sproglig identitet man ønsker og har mulighed for at udvikle. Når mange danskere fx taler et engelsk der er nogenlunde flydende, forståeligt og udtryksfuldt, men fuldt af fejl i forhold til indfødt britisk/amerikansk standard, så har dette noget at gøre med danskernes sproglige identitet som engelsktalende. Denne identitet omfatter i almindelighed en meget vidtgående sproglig tolerance over for en selv og andre der bruger engelsk som fremmedsprog, en tolerance som efter min mening bør balanceres af en større bevidsthed om hvordan den måde man bruger sproget på, opfattes og vurderes forskelligt, bl.a. afhængigt af om samtalepartneren er en der bruger sproget nogenlunde som en selv, eller om vedkommende taler sproget langt bedre, evt. som modersmålstalende.

henlægge kommunikationen til de lande hvori sproget tales som modersmål, så eleverne kan få et indtryk af den bredere kontekst, sprogbrugen udspiller sig i. Der hentes såkaldt autentiske materialer fra den indfødte kontekst, og man inviterer indfødte gæstelærere til klassen for at illustrere autentisk sprogbrug hos en person der medbringer sprogbrugens mikrokontekst i sin bevidsthed og sine dispositioner. De foretrukne rejsemål i forbindelse med elevrejser og -udvekslinger er også lande hvori sproget tales som modersmål.

Det der især fokuseres på i den indfødte kontekst, er al den dagligdags viden og kunnen, som man må have for at kunne deltage i det samfundsmæssige liv i hvert fald som besøgende, fx turist med et midlertidigt ophold. Det vil være helt konkret faktuel viden om elementær geografi og transport: hvor ligger byerne, hvordan rejser man i landet, hvordan er klimaet, hvordan er pengesystemet, hvad spiser man, hvor kan man købe hvad, osv. Viden om samværsformer: hvad foretager man sig sammen i forskellige situationer? Måske viden om samværsformer i forhold til bestemte institutionsformer, fx skoler. Og almindeligt anvendte gestus m.m. i den non-verbale kommunikation. Der er her tale om en praktisk orienteret, fænomenologisk orienteret kulturforståelse; med antropologen Geertz kunne man kalde det "thin description" (Geertz 1973).

Men der er også nogle der ønsker at gå dybere i forståelsen og indlevelsen i den fremmede kultur, måske i en mere hermeneutisk retning, og stiller spørgsmål som: Hvad sker der i interaktionen mellem mennesker i forskellige sammenhænge? Hvordan opfatter de selv situationen, og hvordan opfatter jeg den? Hvad betyder det for folk at leve i dette land/denne lokalitet? Hvilke identiteter har de? Af Geertz 1973 kaldt "thick description"; han skriver om dette bl.a.: "The whole point of a semiotic approach to culture is . . to aid us in gaining access to the conceptual world in which our subjects live so we can, in some extended sense of the term, converse with them" (s. 24).

Som sagt går studie- og udvekslingsrejser især til målsprogslandene, og til dette formål udvikles der i disse år etnografisk inspirerede metoder til at studere den her-og-nu kontekst, der danner ramme for sprogbrugen i den lokalitet hvortil rejsen går. I øvrigt kommer eleverne, når de rejser til mållandet, ud for en mængde inkongruenser i den forstand at det standardsprog de har lært, i mange tilfælde ikke kongruerer med de sociale og etniske sammenhænge de oplever. Nogle steder vil folk tale andre sociolekter, eller de vil måske tale sproget som andetsprog i en minoritetskulturel kontekst. Efterhånden som det bliver mere almindeligt i undervisningen at få erfaringer med interaktion med indfødte, hvadenten det er igennem rejser eller igennem gæstelærere og -elever, vil det blive nødvendigt at tillade en større åbenhed over for sproglig variation end det normalt er tilfældet i dag, ikke kun med hensyn til sproglig reception, men også med hensyn til sproglig produktion.

Princippet om at tage til målsprogslandet og studere den indfødte kontekst i en bestemt lokalitet er imidlertid ikke længere enerådende. Selv om hovedparten af udvekslingsrejser fra Danmark går til de lande hvori sproget tales som modersmål, er der ikke så få der går til

lande hvor sproget bruges som fremmedsprog, fx engelsk i Finland, Polen, Italien, Tyskland, eller tysk i Tjekkiet, eller fransk. I så fald kommer eleverne i kontakt med andre ikke-indfødte makrokontekster som de må forholde sig til, kontekster der er inkongruente med det sprog, de benytter sig af. Der er også mange elever der i e-mail netværker mellem skoler i forskellige lande korresponderer med andre end modersmålstalende. Disse tilfælde af kontakt med ikke-modersmålstalende er der gode pædagogiske grunde til at dyrke en gang imellem for at demonstrere mulighederne for bred menneskelig kontakt via det pågældende sprog.

Kulturen som tematisk indhold i sprogundervisningens diskurs (Kc)

I den almene sprogundervisning har der i mange år været formuleret et dobbelt formål: at tilegne sig sproget og at tilegne sig et kendskab til kultur- og samfundsforhold i de lande hvori sproget tales. Man har foretrukket tematiske indhold som har at gøre med kultur- og samfundsforhold i netop disse lande (med fokus på de centrale: England/USA, Tyskland, Frankrig), frem for temaer som fx er tværkulturelle, eller som har relation til andre fagområder såsom biologi og teknik. Undervisningens tekster handler typisk om og reflekterer disse bestemte landes samfundsforhold, historie, litteratur, levevis osv., sædvanligvis forbundet med dannelsesforestillinger om at give eleverne indblik i vedkommende landes nationale kultur.

Her er der tale om et endnu mere omfattende kulturbegreb end det føromtalte antropologisk orienterede, i og med at det udover den samtidige konfiguration rummer den historiske, kulturhistoriske, litteraturhistoriske dimension. Det er her at beskæftigelsen med landets litteraturhistorie har sin plads, og arbejde med fiktion af alle slags som præsenterer alternative verdener i fortid, nutid og fremtid. Der er tale om en nærmest encyklopædisk opfattelse af samfundet og kulturen, men stadig ikke "altomfattende": den ligger stadig inden for rammerne af nationalstaten og dens udvikling.

Denne nationale specifikation af indholdet i sprogfagene – som går tilbage til sidste århundrede – er imidlertid på tilbagetog. Man kan sige, at den nationale epoke i sprogundervisningen er ved at være slut (cf. Risager 1997). Vi ser i disse år en udvikling henimod en større og større dissociering mellem sprog og indhold i forhold til den traditionelle sammenhæng der lige er beskrevet:

En vigtig udviklingstendens er at fremmedsprogsundervisningen og i mindre grad andetsprogsundervisningen bevæger sig i en interkulturel retning sådan at man har fået øjnene op for at eleverne gennem beskæftigelsen med det fremmede kan blive mere bevidste om deres egen kultur, og at det kan være en god ide at eleverne læser tekster og selv producerer tekster på fremmedsproget om deres egen kultur, fx Danmark. Her er det

altså danske kultur- og samfundsforhold, der danner tematisk indhold for de fremmedsproglige tekster. Her befinder vi os dog stadig i det nationale paradigme idet der typisk er tale om to nationalkulturer der bliver stillet op over for hinanden og måske sammenlignet.

En anden udviklingstendens er som sagt udvekslingsmønstret i disse år, hvor elever bl.a. rejser til ikke-målsprogslande. I disse tilfælde har det tematiske indhold eleverne arbejder med i denne forbindelse, ikke noget at gøre med de traditionelle mållandes kultur- og samfundsforhold. Lærere og elever stilles over for helt andre sammenhænge som de skal forholde sig til.

En tilsvarende tendens ser vi i mønstret for elektronisk post over landegrænser. Engelskelever i Danmark der korresponderer med engelskelever i Holland, Grækenland, Frankrig, Tyskland osv., kan selvfølgelig samles om et emne der relaterer sig til Storbritannien, men behøver absolut ikke at gøre det. De kan bl.a. også bruge tiden på at fortælle om deres egne respektive kulturer, eller helt tredje forhold.

Også i den almindelige klasseundervisning i fremmed- og andetsprog ser vi tendenser til at løsne bindingen til mållandet og beskæftige sig med tværkulturelle emner eller almene emner såsom menneskerettigheder og miljø, og inddrage oversat litteratur fra andre lande[16].

Sidst, men ikke mindst, er der udviklingen henimod at bruge fremmedsprog som undervisningssprog i forhold til andre fagområder, dels i korterevarende tværfagligt samarbejde, dels i egentlige fremmedsprogede uddannelsesforløb, som vi ser det på enkelte gymnasier og på de højere læreanstalter i Danmark. For indvandrere og flygtninge er dette den typiske situation: al undervisning foregår på deres andetsprog, både "skolekompenserende undervisning" og alle andre fag (med delvis undtagelse af fremmedsprogsundervisningen).

Der er altså tilløb til en radikal spredning på indholdssiden, en spredning som jeg mener er positiv i den forstand at den kan demonstrere sprogets brede emnemæssige anvendelighed. Spredningen øger fx mulighederne for samarbejde mellem de forskellige fag, hvilket kan modarbejde sprogfagenes traditionelle isolation.

---

[16] Ovenfor omtalte jeg en kongruensrelation mellem sprog og tematisk indhold, suppleret med et citat fra Schlesinger om at "there are differences in the ease with which a given distinction can be made in various languages". Dette må også gælde forskellige udviklingstrin af det samme sprog, sådan at nutidssproget kongruerer mere med moderne kultur- og samfundsforhold end med ældre tidsepoker, herunder fx klassisk litteratur såsom Shakespeare. At inddrage ældre kultur- og samfundsforhold i undervisningen implicerer således allerede en vis dissociering af sprog og indhold (med mindre man skifter fokus til det samtidige sprog).

Det nationale paradigme i sprogundervisningen og lokale/globale udfordringer

Sprog og kultur kan altså skilles ad og forenes igen i nye kontekster, og det modsiger den traditionelle forestilling om at det nationale sprog og den nationale kultur hænger uløseligt sammen. Dette nationale paradigme har været en meget vigtig bestanddel af sprogfagenes identitet i over hundrede år, men er nu som sagt på retur. I det følgende vil jeg give en idealtypisk karakteristik af det nationale paradigme i sprogundervisningen og med udgangspunkt heri diskutere konturerne af alternative pædagogiske tilgange til sprogundervisning, tilgange som under ét kan beskrives med termerne global/lokal, med reference til aktuel globaliseringsteori (cf. Robertson 1993). Man kan måske med en vis ret tale om et "emergent" lokalt/globalt paradigme i sprogundervisningen[17].

Det nationale paradigme i sprogundervisningen indebærer i idealtypisk forstand:
– at der udelukkende sigtes mod den nationale standardnorm af indfødt sprogbrug.
– at lærerne er indfødte (native speakers) der taler standardnormen.
– at undervisningen kun foregår på målsproget og da dettes standardnorm.
– at undervisningen kun foregår i den indfødte makrokontekst, altså i det land eller et af de lande hvor sproget tales som modersmål.
– at undervisningsstoffet koncentrerer sig om kultur- og samfundsforhold i vedkommende land(e), og da kun majoritetskulturen[18], med fokus på "standardkulturen" eller den "typiske" kultur[19].

Med udgangspunkt i denne idealtype kan man karakterisere en række nyere undervisningstiltag der peger i global/lokal retning. Jeg vil her referere til sociologisk globaliseringsteori som fx udviklet af Robertson (bl.a. Robertson 1993). Der sigtes til en omfattende proces der har været i gang i århundreder, men som siden murens fald har vundet ekstra opmærksomhed, og som beskrives som en proces der rummer det globale og det lokale i sig på én gang. Det er en udviklingsdynamik som både er objektiv/samfundsmæssig og subjektiv/bevidsthedsmæssig. Og det er en udvikling hvor betydningen af det lokale understreges, men pointen er at denne understregning foregår på lignende måde over hele jorden. En anden pointe er at følgerne af de globale processer kan påvises i lokaliteter over hele jorden idet de sætter sig lokale spor i form af social og kulturel kompleksitet. Robertson har foreslået termen "glokalisering" for at omfatte denne tosidede udvikling i ét begreb (Robertson 1995). Robertson (1993) understreger, at det globale og det lokale ikke er hinandens modsætninger:

---

[17] Kramsch (1993) er lidt inde på samme tanker som jeg er her, men ud fra en delvist anden (amerikansk) sammenhæng.
[18] Ikke minoritetskulturer da de jo er karakteriserede ved andre sproglige og kulturelle forhold.
[19] Disse udtryk er sat i parentes da de jo er fiktioner.

"De senere år er der blevet skrevet meget om den såkaldte globale-lokale forbindelse. Inden for denne strømning har der været en stærk tendens til at argumentere for, at lokalitetens gennemslag er en modsatrettet tendens i forhold til globaliteten. Jeg vil imidlertid fastholde at megen af understregningen af det lokale i realiteten er et produkt af globaliseringens politiske og kulturelle dynamikker. Meget af "beskyttelsen" af lokaliteten fremmes og fastholdes på en *pan*-lokal basis, og meget af lovprisningen af det lokale sker efter *trans*-samfundsmæssige, ja ligefrem *verdensomspændende* forskrifter. . . . Fra mit synspunkt giver det absolut ingen mening at afbilde det globale eksklusive det lokale." (forfatterens fremhævelser) (s. 28).

Da udgangspunktet for sprogundervisningen er nationalsproget og nationalkulturen, kan den enten søge "indad inden for mållandets/mållandenes grænser og rette opmærksomheden mod den interne variation i geografisk, social, etnisk eller sproglig henseende, eller den kan søge "udad" uden for mållandets/mållandenes grænser og rette opmærksomheden mod andre samfund og kulturer eller mod andre emner der er mere omfattende eller almene. Den indadsøgende tendens begyndte at vise sig først, nemlig allerede i 1970'erne. Den udadsøgende er først begyndt at vise sig i 1980'erne, startende med fremmedsprogs-undervisningens begyndende opmærksomhed om betydningen af at elevernes er eller bliver bevidst om deres egen kulturelle baggrund.

Undervisningen i dansk som andetsprog har fx søgt indad og fx beskæftiget sig med afgrænsede felter i Danmark: særlige geografiske områder, særlige sociale miljøer, særlige arbejdspladser eller brancher, forskellige indvandrersamfund m.v. Danskundervisningen er så småt også begyndt at søge udad og inddrage indvandrernes oprindelseslande eller andre lande hvor dette er relevant. Et eksempel kunne være: danskundervisningen for indvandrere bosat i Ålborg, der undervises i både Ålborg-udtalen og standardudtalen af dansk, og beskæftiger sig med både lokale – nordjyske, ålborgensiske – og nationale kultur- og samfundsforhold.

Et eksempel fra fremmedsprogsundervisningen kunne være: Tyskundervisning for danskere, hvor der i forbindelse med en studierejse fokuseres på den lokale sproglige og kulturelle variation i en bestemt by i Tyskland, bl.a. med henblik på at træne eleverne i at forstå den lokale accent såvel som de lokale sociokulturelle forhold set i forhold til den viden om Tyskland de i øvrigt har fået gennem undervisningen derhjemme. I dette tilfælde er tyskundervisningen søgt indad inden for det tysktalende områdes grænser, og dette er blevet ret almindeligt i den sidste tid i forbindelse med klasserejser, udvekslinger m.m. I tyskundervisningen omtaler man ofte dette som "erlebte Landeskunde".

I disse to eksempler er der anledning til at studere forholdet mellem sprog og kulturformer i et konkret lokalt miljø i et af mållandene, herunder de specifikke sammenhænge mellem den lokale variant af målsproget og den lokale kultur der skyldes en lokalhistoriske samudvikling. Men der er ofte også anledning til at studere den lokale kompleksitet

forårsaget af kulturel og sproglig påvirkning udefra der sprænger denne sammenhæng og skaber nye: standardsproget trænger lokalsproget tilbage, indvandrere og massemedier spreder kulturelle normer og værdier på bekostning af lokale, hvorved der udvikles nye kulturformer udtrykt gennem nye sprogformer, osv. På denne måde kan den lokale kompleksitet ses som en afspejling af globaliseringsprocessen.

Når man søger udad mod lokaliteter uden for mållandene, er man i den situation at målsproget ikke tales som modersmål. Målsproget er blevet rekontekstualiseret til en anden kontekst, hvor det optræder som fremmedsprog. Et eksempel kan være brugen af engelsk i en hollandsk by som de danske elever bor i som led i en udvekslingsrejse. Her kan man studere den lokale kulturelle variation – den sproglige kan det være vanskeligt at forholde sig til uden forkundskaber (cf. Risager 1996b), men uden nogen lokalt forankret sammenhæng med det målsprog man i øvrigt studerer[20]. Et andet eksempel der ikke er så snævert lokalt defineret, kunne være: En dansk klasse der på studiebesøg i Letland for at studere miljøproblemer i Østersøområdet, og som bruger tysk som lingua franca.

I sådanne tilfælde kan man tale om tendenser i retning af en globalisering af undervisningen, en globalisering der godt kan blive mere aktuel i fremtiden i kraft af mulighederne i verdensomspændende netværk såsom Internettet, og i kraft af den internationale (ungdoms)turisme og migration i øvrigt. Der vil sandsynligvis blive flere og flere anledninger til at studere brugen af sprog uden for deres indfødte kontekst, men indgående i nye, evt. flersprogede kontekster. Men jeg mener det er vigtigt at huske at det nationale niveau stadig er relevant og af stor betydning for den formelle kompetence. Det vil under alle omstændigheder være væsentligt at undervisningen betoner standardsproget og den nationalstatslige struktur og historie. Der må være tale om et både–og.

Man kan forsøgsvis karakterisere den globale/lokale sprogundervisning som idealtype. Den indebærer:
– at der ikke udelukkende sigtes mod en standardnorm af indfødt sprogbrug, men at der også gives rum for andre sprognormer på et højt kompetenceniveau (fx dansk udtale med ålborgensisk accent, fransk udtale med dansk accent, amerikansk udtale med århusiansk accent).
– at lærerne ikke behøver at være modersmålstalende i standardsproget, blot de har et højt kompetenceniveau (near-native, competent, intercultural speakers).
– at undervisningen ikke kun foregår på målsproget, men om nødvendigt/muligt på andre sprog, fx elevernes modersmål.
– at undervisningen ikke behøver at foregå i det eller de lande hvori sproget tales som modersmål, men kan foregå i elevernes eget land såvel som i andre lande hvis dette i øvrigt kan begrundes pædagogisk.

---

[20] Bortset fra forankringen i skolen som et fremmedsprogsfag.

– at eleverne kan kommunikere med andre mennesker hvor som helst på jorden, når blot dette kan ske på vedkommende sprog.
– at undervisningsstoffet kan være hvilke som helst emner, bare arbejdet foregår på vedkommende sprog – forudsat at emnevalget i øvrigt kan begrundes pædagogisk.

I det følgende vil jeg give en tentativ karakteristik af de forskellige former for sprogundervisning i deres aktuelle forholden sig til det nationale og det globale/lokale perspektiv. Bemærk at dette ikke bare handler om hvad undervisningen handler om rent stofmæssigt, men også om hvor undervisningen finder sted, og hvem lærerne er.

Det er vigtigt at påpege at på alle nedenstående felter pågår der en kamp om retningen fremover: i hvor høj grad man skal fastholde en klar national prioritering, eller i hvor høj grad man kan gå i en global/lokal retning, hvilket igen hænger sammen med spørgsmålet om hvorfor man i det hele taget skal lære sprog. Et punkt hvor det officielle pædagogiske valg bliver tydeligt, er evalueringen: hvilke krav der stilles i prøver og tests inden for de forskellige dele af sprogundervisningen.

Undervisningen i dansk som andetsprog

Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne ser ud til at være den form som ligger nærmest ved det nationale paradigme. Sigtet er dansk som det tales af modersmålstalende, med rigsmålet som førende standard, lærerne er helt overvejende modermålstalende, undervisningen foregår på dansk og i Danmark, og stoffet handler først og fremmest om danske forhold (majoritetskulturen). Man beskæftiger sig dog også en del med lokale forhold af betydning for dagliglivet og relationen til de kommunale og amtslige myndigheder, og undertiden optræder oprindelseslandenes kulturelle forhold og de pågældende minoritetskulturer i Danmark også i undervisningen. Alligevel må man betegne undervisningen som relativt nationalt orienteret. Dette har at gøre med en assimilationsinteresse hos politikere, administratorer og nogle lærere, en interesse der bl.a. afspejler sig i testene, men den er også begrundet i den meget heterogene elevsammensætning som fremmer beskæftigelse med det fælles, fx det er være samfundsborger i Danmark. Der er i øjeblikket debat på de fleste af ovenstående punkter: Skal man differentiere den sprognorm man bevidst sigter mod – mellem fx en københavnsk og en ålborgensisk norm? Skal man inddrage lærere der taler dansk som andetsprog? Skal man gøre undervisningen mere interkulturelt orienteret i forhold til elevernes oprindelseslande? Skal man beskæftige sig med indvandrer- og flygtningeproblematik i andre europæiske lande?

Undervisningen i dansk som andetsprog i folkeskolen har levet helt i skyggen af danskundervisningen for danske elever og må derfor i denne sammenhæng rubriceres under næste overskrift:

Undervisningen i dansk som modersmål

Undervisningen i dansk som modersmål ligner på en måde undervisningen i dansk som andetsprog, idet sigtet også her er modersmålets rigsmålsnorm, lærerne er modersmålstalende og undervisningen foregår i Danmark. Men stofmæssigt er undervisningen bredere, den fokuserer ikke kun på danske forhold, men omfatter også udenlandske forhold med læsning af oversat litteratur osv. I denne sektor har der i mange år været en debat dels omkring sprognormproblematikken (dialektale og regionale varianters status), dels omkring vægtningen af den nationale litteratur over for den udenlandske, herunder spørgsmålene om nordisk litteratur og indvandrerlitteratur.

Modersmålsundervisningen for etniske minoriteter

Denne undervisning har traditionelt sprognormen i oprindelseslandet som sprogligt sigte, lærernes er modermålstalende, og undervisningen foregår overvejende på modersmålet. Men undervisningen foregår i Danmark, en ikke-indfødt kontekst. Undervisningen er traditionelt maksimalt rettet mod oprindelseslandet (majoritetskulturen), men det er spørgsmålet hvor længe dette kan holde, og hvornår man begynder at beskæftige sig mere med de etniske minoriteter i Danmark, deres sprog og kulturer, og med spørgsmål vedr. diaspora: relationerne mellem udvandrede grupper og deres oprindelsesland, og relationer mellem grupperne indbyrdes i forskellige indvandringslande.

Fremmedsprogsundervisningen

Fremmedsprogsundervisningen, især undervisningen i engelsk, ligger længere hen i retning af den globale/lokale tilgang. I fremmedsprogsundervisningen er målsproget traditionelt den nationale sprognorm (konkurrence mellem en britisk og en amerikansk sprognorm i engelsk). Lærerne taler vedkommende målsprog som fremmedsprog (der har hidtil været meget lille adgang til indfødte gæstelærere), undervisningen kan til dels foregå på dansk, den foregår helt overvejende her i landet, og stoffet har i en del år været i bevægelse væk fra en eksklusiv national orientering, fx i kraft af arbejdet med forskelligartede regioner i mållandene, og i kraft af rejseaktiviteter og andre internationaliseringstiltag.

Engelsk er det fag der har bevæget sig længst væk fra det nationale paradigme, henimod en global/lokal tilgang, nok især i folkeskolen, og dette skal naturligvis ses i sammenhæng med det engelske sprogs internationale udbredelse og dets anvendelse i Danmark. Faget er i høj grad ved at blive identificeret med en international dannelse, mens dansk (som modersmål) snarere identificeres med en national dannelse i international sammenhæng. I engelsk er den påståede sammenhæng mellem sprog og kultur sprængt, hvilket som sagt

ikke betyder at brugen af engelsk er en kulturneutral aktivitet.

Konklusion

Denne artikel er en sociologisk studie i sprog- og kulturpædagikkens grundlag og ønsker især at kritisere den meget udbredte forestilling inden for sprog- og kulturpædagogikken at sprog og kultur ikke kan skilles ad. Med udgangspunkt i eksistensen af tværnationale processer der øger den sproglige og kulturelle kompleksitet i verden, undersøges forestillingen om sammenhæng mellem sprog og kultur, og det vises at man må skelne mellem tre forskellige niveauer af sammenhæng mellem sprog og kultur, og at sprog og kultur på alle disse niveauer i en vis forstand kan skilles ad.

Derefter ser jeg på hvordan forskellige former for sprogundervisning allerede er i færd med at respondere på denne mulige adskillelse, idet de kan analyseres som liggende forskelige steder langs en akse gående fra et konsekvent nationalt paradigme henimod et globalt/lokalt paradigme. Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne har alt i alt fjernet sig mindst fra det nationale paradigme, og undervisningen i engelsk som fremmedsprog har fjernet sig mest fra det.

Alle sprogfagene i dag står over for et dilemma med hensyn til vægtningen mellem de to paradigmer, en situation hvor jeg selv mener at det er vigtigt for sprogfagenes udvikling at eksperimentere med forskellige udformninger af en global/lokal tilgang. Man kunne formulere det sådan at det er vigtigt at afnationalisere sprogundervisningen, som kompensation for den nationalisering der fandt sted i løbet af det 19. århundrede. En sådan eksperimenteren med det globale/lokale, der allerede er i gang, giver sprogfagene en bredere rolle som fag der bidrager til udviklingen af elevernes identitet som verdensborgere. Jeg vil tilføje at dette ikke nedtoner, men betoner sprogfagenes rolle som dannelsesfag, dvs. fag der bidrager til elevernes holdnings- og identitetsdannelse, blot ikke udelukkende i national forstand.

Samtidig kan sprogfagene ikke tillade sig at lade det nationale niveau ude af betragtning. Målsprogene har fungeret som afgørende momenter i mållandenes nationale udvikling, så jeg mener stadig at det af sprog- og kulturhistoriske grunde er væsentligt at beskæftige sig med Danmark, Storbritannien, USA, Frankrig osv. som nationalstatslige dannelser. Dertil kan føjes begrundelser der har at gøre med de forskellige landes geopolitiske betydning i dag. Men for at imødegå en for ensidig fokusering på det nationale niveau, vil jeg mene at man som lærer bør gøre sig klart – og om muligt formidle i undervisningen – at den nuværende sproglige og kulturelle kompleksitet i verden er resultat af påvirknings- og spredningsprocesser der er udgået fra områder der oprindelig ikke var nationalt, men mere lokalt definerede: det franske sprog kommer fx ikke bare fra "Frankrig", men fra enevældens fransktalende overklasse – aristokratiet, borgerskabet – koncentreret i området

omkring Paris (for ikke at gå længere tilbage). Således er det vigtigt at det nationale niveau får sin rette kulturhistoriske plads inden for en undervisning der er åben over for subnationale, tværnationale og globale processer.

Litteratur

Berns, Margie, 1990. Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching. New York and London: Plenum Press.

Bourdieu, Pierre, 1993 (1st ed. 1972). Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, Michael, 1989. Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael, Carol Morgan and colleagues, 1994. Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael and Geneviève Zarate, 1994. Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence. The Council of Europe, CC-LANG (94) 1.

Fairclough, Norman, 1989. Language and Power. London: Longman.

Fairclough, Norman, 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fishman, Joshua A., 1971. "The Sociology of Language: an Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society" pp. 217-404 *in* Fishman, Joshua A. (ed.), Advances in the Sociology of Language I. The Hague and Paris: Mouton.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup og Robert Phillipson, 1984. Learner Language and Language Learning. København: Gyldendal.

Geertz, Clifford, 1973. "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture" pp. 3-30 *in* Cl. Geertz: The Interpretation of Cultures. Selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books.

Gregersen, Frans, 1993. "Det nationale kompromis?" ss. 1-16 *in* Karen Risager m.fl. (red.): Sproglig mangfoldighed – om sproglig viden og bevidsthed. Roskilde: ADLA (RUC).

Hastrup, Kirsten, 1992. Det antropologiske projekt. Om forbløffelse. København: Gyldendal.

Halliday, M.A.K., 1978. Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. and Ruqaiya Hasan, 1989. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford Univesity Press.

Hannerz, Ulf, 1992. Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press.

Kachru, B.B., 1986. The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes. Oxford: Pergamon Press.

Kramsch, Claire, 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Liep, John og Karen Fog Olwig (red.), 1994. Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark. København: Akademisk Forlag.

Murphy, Elizabeth, 1988. The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four Models. pp. 147-62 *in* Language, Culture and Curriculum vol. 1 no. 2.

Nyrop, Kristoffer, 1968. Ordenes liv. Sprog- og kulturhistoriske essays. København: Gyldendals Uglebøger.

Phillipson, Robert, 1992. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Risager, Karen, 1993. Buy some petit souvenir aus Dänemark! Viden og bevidsthed om sprogmødet, ss. 30-40 *in* K. Risager, A. Holmen og A. Trosborg (red.): Sproglig mangfoldighed – om sproglig viden og bevidsthed. ADLA, RUC.

Risager, Karen, 1996a. "Hænger sprog og kultur nu også sammen?", ss. 18-22 *in* Sprogforum, særnummer i anledning af konference om gymnasiets sprogfag.

Risager, Karen, 1996b. "Language policy in practice. The language teacher and linguistic diversity in Europe", ss. 20-29 *in* ROLIG-papir 56, Roskilde Universitetscenter.

Risager, Karen, 1997. "Language teachers' identity in the process of European integration", *in* Michael Byram and Michael Fleming (eds.), Foreign Language Learning in Intercultural

Perspective. Cambridge: Cambridge University Press. (in preparation).

Robertson, Roland, 1993. "Globaliseringens problem". *in*: Grus 41, ss. 6-31.

Robertson, Roland, 1995. "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity." *in*: Mike Featherstone et al. (eds.): Global Modernities. London m.m.: SAGE Publications.

Schlesinger, I.M., 1991. "The wax and wane of Whorfian views", pp. 7-44 *in* Robert L Cooper and Bernard Spolsky (eds), The Influence of Language on Culture and Thought. Essays in Honour of Joshua A. Fishman's Sixty-Fifth Birthday. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Williams, Raymond, 1988 (1st ed. 1976). Keywords. A vocabulary of culture and society. London: Fontana Press.

Wilson, Rob and Wimal Dissanayake (eds.), 1996. Global Local. Cultural Production and the Transnational Imaginary. Durham and London: Duke University Press.

Kulturforståelse som eksamenskrav – dansk som andetsprog for voksne

Anette Hagel-Sørensen
Inger Jacobsen
Studieskolen i København

Det følgende er hentet fra en rapport af Anette Hagel-Sørensen og Inger Jacobsen. Deres overvejelser er baseret på observationer fra deres undervisning på Studieskolen i København.

Den undervisning der er tale om, forbereder til Danskprøve 2, som er den sprogprøve udlændinge skal bestå, hvis de ønsker at blive optaget på en videregående uddannelse.

Forfatterne er især optaget af de vanskeligheder som en del "fjernkulturelle" elever har med den type opgaver som de møder på Danskprøve 2.

Artiklen gennemgår først rammerne for undervisningen og beskriver kort den prøve som undervisningen sigter mod. Derefter følger hovedafsnittet Iagttagelser og overvejelser fra undervisningen. *Her analyserer forfatterne den slags vanskelige momenter i undervisningen, hvor der efter deres opfattelse er tale om kulturbetingede barrierer i kommunikationen. Endelig sammenfatter og perspektiverer forfatterne deres overvejelser i afsnittet* Kulturforståelse som eksamenskrav – kulturforståelse i undervisningen.

De overvejelser som forfatterne lægger frem bør give anledning til faglig debat, dels om undervisningen i dansk for viderekomne udlændinge, dels om udformningen af Danskprøve 2, og måske også om mål og metoder i faget dansk som andetsprog generelt.

Redaktionen

Studieskolens prøveforberedende undervisning – et 15 ugers kursus

Man kan forberede sig til Danskprøve 2 på mange måder. Nogle har lært det meste af hvad de kan på egen hånd, andre har løbende deltaget i undervisning, på en eller flere af de sprogskoler der udbyder kurser i dansk som fremmed- og andetsprog (herefter kaldt dansk fas). Men uanset hvordan man har forberedt sig, kan man gå op til prøven, bare man har betalt sit gebyr.

På Studieskolen i København er der flere forskellige kurser der er relevante for den der ønsker at forberede sig til Danskprøve 2, og som er nået ud over begynder- og mellemtrinnet. Man kan vælge at gå nogle få gange om ugen eller hver dag, man kan koncentrere sig om den skriftlige udtryksfærdighed og melde sig til et kursus i *Skriftlig fremstilling*, eller man kan nøjes med at gå til *Udtaleundervisning*, hvis det er udtalen der er det største problem. Men man kan også fortsætte med at gå til undervisning med et bredere sigte, *trin 15 ff*, hvor man arbejder med en videreudvikling af sprogbeherskelsen i almindelighed.

Det kursus der bærer navnet *Prøveforberedende undervisning* er et tilbud til de elever som er viderekomne eller lidt viderekomne, som ønsker at blive optaget på en videregående uddannnelse i Danmark, og som vel at mærke har de uddannelsesmæssige forudsætninger i orden hjemmefra. Især er kurset beregnet for elever med en mere eller mindre *fremmed kulturbaggrund*. Der undervises 15 timer om ugen, og der forventes meget hjemmearbejde af deltagerne. Kurserne løber fra februar til juni (hvor den skriftlige del af prøven finder sted i slutningen af maj), eller fra september til december (hvor den skriftlige del af prøven finder sted i slutningen af november). Kurset strækker sig med andre ord kun over en 3-4 måneder.

Det første kursus af den art på Studieskolen (i efteråret 90) havde status af forsøgsundervisning og var et særligt tilbud til flygtninge fra Mellemøsten. Senere blev kurset et åbent tilbud på linje med skolens andre kurser. Deltagerkredsen blev bredere, men vi forsøger stadig at henvise til andre kurser, med færre ugentlige timer, når det drejer sig om elever der er velintegrerede i det danske samfund og som blot har brug for et lidt større ordforråd og lidt større korrekthed, ortografisk, morfologisk og syntaktisk.

Typisk består holdene af 5-6 deltagere fra Mellemøsten (f.eks. irakere, palæstinensere, iranere), 2-3 fra det fjerne Østen (f.eks. Kina, Thailand, Vietnam), 2-3 fra Østeuropa (f.eks. Polen, Bulgarien, Rumænien, Rusland, Ukraine), og endelig måske 2-3 fra Latinamerika, Vesteuropa og USA.

Holdene er med andre ord meget blandede, men de elever der kommer fra de nærmeste lande, kulturelt set, er altid i mindretal og kommer aldrig til at skygge for de øvrige deltagere i den daglige undervisning. De klassiske dansksproglige emner som der altid undervises i, gamle travere som f.eks. ordstillingsregler, verbets tider eller adjektivernes bøjning, bliver også genstand for undervisning her, men så mange andre sider af sproget påkalder sig også opmærksomhed, ved at holdene er så brogede, sprogligt og kulturelt.

Sider af sprogbeherskelsen der så at sige "kommer af sig selv", når det drejer sig om elever med et modersmål der er beslægtet med dansk og en kulturel horisont som meget vel kunne være dansk, er ofte svære at få øje på for læreren, især hvis de ikke er beskrevet i de gængse lærebøger i dansk sprog. Men når man møder mere "fremmede" elever der viser tegn på

mindre velkendte sproglige vanskeligheder, så lærer læreren også noget nyt. Somme tider bliver man også opmærksom på ting man måske burde have taget sig af i undervisningen på de tidligere trin. Man bliver kort sagt lidt klogere på sit fag.

I rapporten her vil vi gøre rede for sproglige problemer, som vi blev opmærksom på og som vi var nødt til at arbejde med, selv om de ikke faldt inden for de sproglige kategorier som fremmedsprogslærere normalt fokuserer mest på.

De elever vi har undervist på de "prøveforberedende hold" var alle kommet langt i deres sprogbeherskelse, både hvad angik de receptive og de produktive færdigheder, men mange af dem havde svært ved at honorere de sproglige krav som Danskprøve 2 stiller. I det følgende afsnit vil vi prøve at gøre rede for nogle af vores iagttagelser, og de overvejelser vi har gjort os, om de problemer vi fik øje på.

Når vi citerer fra elevopgaver, citerer vi fra en redigeret version af elevernes stile, hvor eventuelle ortografiske, morfologiske eller syntaktiske fejl allerede er rettet.

Danskprøve 2 - et eftertragtet adgangskort

Man kan ikke skrive om *Prøveforberedende undervisning* uden at skrive om den prøve som eleverne forbereder sig til. Men der er ikke plads til en længere redegørelse for danskprøverne og deres historik, ligesom testteori og sammenlignende studier mellem nabolandenes prøver og Danmarks må vente til en anden god gang.

Navnet "Danskprøve 2" lader forstå, at der også eksisterer en Danskprøve 1. Det gør der også i teorien, men ikke i praksis. Danskprøve 1 er ikke i brug længere, den har ingen praktisk betydning længere. I gamle dage – i de glade 60ere – kunne man som udlænding få lov at starte på en universitetsuddannelse, bare man havde klaret Danskprøve 1. Og den kunne man klare, bare man kunne finde vej til eksamenslokalet, sagde onde tunger! Danskprøve 2 skulle man dengang bare have i hus, inden man gik op til sin første universitetseksamen. Og så var den endda væsentlig lettere dengang.

Det er en kendsgerning, at det er blevet sværere og sværere at bestå Danskprøve 2. Alligevel har enkelte læreanstalter fundet det nødvendigt at stramme adgangskravene yderligere. På visse læreanstalter skal udlændinge nu bestå Danskprøve 3, for at få lov til at starte på studierne. Det gælder bl.a. tandlægestudiet og visse studier på Handelshøjskolen, og andre steder overvejer man at indføre samme praksis. "De kan ikke dansk nok", lyder det fra flere sider, når frafaldet blandt udenlandske studerende diskuteres. Men ingen har beskrevet, hvad "dansk nok" er, eller hvad det nærmere bestemt er de studerende ikke kan.

Danskprøve 2 består af en skriftlig og en mundtlig prøve, hvor man kun kommer til den

mundtlige del af prøven, hvis den skriftlige del er bestået.

Hvad værre er: hvis man består den skriftlige del af prøven, men dumper til den mundtlige, så skal hele prøven tages om! Der er altså tale om én hel prøve, ikke to prøver, en skriftlig og en mundtlig.

Den skriftlige del af prøven er atter todelt. Den aflægges på en og samme dag, hvor man først skal skrive en referatopgave, derefter en opgave i fri skriftlig fremstilling.

Referatopgaven går ud på, at man skal skrive et referat eller rettere sagt et résumé af en tekst man har fået læst op. Det kræves, at referatet er væsentligt kortere end den oplæste tekst, derfor ville resumé være et mere passende navn til opgaven. Det er den opgave eleverne frygter mest. Det er et frygteligt pres at være under. At høre og forstå den oplæste tekst er ikke det værste, det værste er at sammenfatte det man har hørt, og at nå at skrive det ned på et nogenlunde velformet dansk på kun 60 minutter. Referatopgaverne *InterRail* (maj 91) og *Jens Munk* (august 89) er vedlagt (bilag 1 og 2).

Genremæssigt har de tekster der skal refereres været meget forskellige, så forskellige at der kun i vid forstand er tale om samme opgavetype. Men en nærmere analyse af opgavetypen falder uden for projektets rammer.

Når det drejer sig om *Fri skriftlig fremstilling* får kandidaten valget mellem tre opgaver, to emneopgaver og en kommentaropgave.

Emneopgaverne ligner de klassiske stilemner fra gymnasiet før i tiden. *Borgerkrige og konflikter* overfor *Ferievaner* (maj 93), *Energiformer* overfor *Om venskaber* (august 91) – det er det klassiske valg mellem en opgave, hvor der forlanges en vis grundlæggende viden og en opgave, hvor man kan klare sig uden at have læst noget særligt.

Kommentaropgaven er en lidt nyere genre. Her går opgaven ud på at skrive en kommentar til en foreliggende tekst. Nærmere bestemt skal man først læse teksten, derefter resumere den, og endelig skrive en kommentar til den, dvs. drøfte de synspunkter der gives udtryk for i teksten.

Hvad angår de tidsmæssige rammer for opgaven i *Fri skriftlig fremstilling*, finder de fleste kandidater dem meget passende. De får 3,5 timer til at løse opgaven, og de fleste bliver færdige, før tiden udløber. Mange ønsker, at de kunne få lov til selv at administrere den samlede skrivetid for begge opgaver.

Ligesom teksterne der danner udgangspunkt for referatopgaven, så er også de tekster, der ved forskellige eksamensterminer er blevet brugt som grundlag for kommentaropgaven, yderst forskellige, genremæssigt set.

Som helhed har konceptet for den skriftlige del af danskprøve 2 meget til fælles med studentereksamen i skriftlig dansk, og lider af de samme svagheder. Johs. Wagner fra Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet, fyrer denne bredside af mod prøverne i skrivefærdighed på vores område, dansk fas:

"De p.t. anvendte danskprøver tyder på, at man hænger fast i en endda føraudiolingual forestilling om skrivning som (udtryk for) en retorisk og intellektuel dannelse, en forestilling som er knyttet til det gamle gymnasium med dets samling af fristilsgenrer." (i: Rapport fra konferencen i Billund 1994)

Men en egentlig diskussion om Danskprøve 2 som sådan må henvises til en anden sammenhæng. Her skal det dreje sig om mødet mellem elever og opgaver, som det finder sted i undervisningen.

Iagttagelser og overvejelser fra undervisningen

I det følgende er der fokus på specielle momenter i undervisningen, ikke på undervisningsplanlægning og -gennemførelse, ikke på enkelte elevers sproglige formåen som helhed, heller ikke på arbejdsformer og aktiviteter og slet ikke på stjernestunder i klassen.

Derimod drejer det sig om vanskelige momenter i undervisningen og visse elevers vanskeligheder ved at honorere de krav som Danskprøve 2 stiller.

1. "Familien Kierkegaards interrail-ferie" – og noget om at (gen)fortælle

I statsbanernes udmærkede og letlæselige blad *Ud & Se med DSB* stod der i april 91 en lille beretning om en ung families vellykkede InterRail-ferie, under overskriften "Europa set fra knæhøjde". Denne beretning dukkede en måneds tid senere op som led i referatopgaven ved Danskprøve 2 i maj samme år, lettere omskrevet og forsynet med en optakt.

Her vil vi først se nærmere på beretningen, for siden at se på optakten (i næste afsnit: "InterRail som ferieform" – og noget om tekstorganisation).

Beretningen om familien Kierkegaards ferie er en beretning om en vellykket, om end usædvanlig interrail-ferie.

Familien består af to voksne og et barn, Aase Kierkegaard og hendes mand og deres to-årige søn Christian. Aase Kierkegaard og hendes mand beslutter at tage til Frankrig på interrail-tur med deres lille søn. De har gode minder om tidligere interrail-rejser, men er lidt bekymrede for, om det nu også kan lade sig gøre at holde interrail-ferie med en to-årig. Hvad med den lange togrejse? Og hvad med drengens sovevaner? Hvordan vil deres egne

ønsker om at se noget harmonere med drengens behov for at sove til middag?

Det viser sig, at togrejsen går meget lettere end de havde frygtet, og at det med barnets middagssøvn let lader sig forene med forældrenes behov. Aase Kierkegaard og hendes mand behøver ikke at tage tilbage til campingpladsen midt på dagen. Drengen sover udmærket i sin klapvogn, og mens han sover, tager forældrene sig bare et lille hvil på en café.

Ikke alene går alting lettere end ventet, det viser sig ligefrem at være en fordel at have lille Christian med. Takket være ham får familien adgang til en campingplads, der ellers er forbeholdt medlemmerne af en bestemt fransk forening!

Konklusionen på historien lyder, at man sagtens kan tage en to-årig med på interrail-ferie. Alle de praktiske problemer kan løses, hvis man er indstillet på det. Man er selvfølgelig forhindret i at gøre meget af det, der normalt forbindes med unge mennesker på interrail-ferie: søge interimistisk nattely på banegårde o.lign. Til gengæld får man en helt ny og intens oplevelse af rejsen. Man ser verden fra knæhøjde!

Skematisk fremstillet ser beretningen således ud :

1. Præsentation af familien og tekstens hovedspørgsmål:
   Kan man tage på interrail med en to-årig?

2. Rejsen og opholdet i Paris:
   Der er visse problemer, men de kan løses

3. Opholdet i Sydfrankrig:
   Der kan ligefrem være fordele ved at have en toårig med!

4. Afrunding af historien:
   Besvarelse af det (retoriske) spørgsmål der blev stillet i indledningen til historien, dvs. en gentagelse og præcisering af pointen; en elegant "sløjfe" til sidst!

En ret simpel historie der er let at genfortælle, skulle man mene. Men ikke så simpel som den tager sig ud ved første øjekast, viser det sig ved læsningen af nogle elevbesvarelser. Her er et par pluk fra tre forskellige besvarelser:

Om morgenen tog familien af sted til byen. Sønnen sov af og til, og hans forældre kunne godt drikke te i et cafeteria.

De skiftede Christians bleer næsten alle steder. Familiens næste sted var Sydfrankrig, ved Middelhavet. Det var en fordel at tage barnet med. De boede på en campingplads, og

havde det dejligt.

Senere tog familien til Sydfrankrig, og de opholdt sig på en campingplads, selv om de ikke var medlemmer. De havde også været på Interrailrejse for to år siden. Christian spiste en hel masse ting, såsom en is, kage og noget i den retning. Endelig kan man godt sige at Interrail er meget spændende, og man hygger sig hele tiden.

Skribenterne her har fanget en del af elementerne i beretningen, men i flere tilfælde uden at få fat i, hvilken rolle de pågældende elementer spillede i beretningen som helhed.

I første eksempel har skribenten nok ikke fået fat i, at forældrene i udgangspunktet var bekymrede for drengens middagssøvn, en bekymring de fleste danskere (danske forældre) har let ved at sætte sig ind i, men som måske ikke er lige selvfølgelig for alle, uanset kulturel baggrund.

Udsagnet i den oprindelige tekst, om at det (mod al forventning?!) godt kan lade sig gøre at skifte ble på et barn andre steder end på et puslebord, bliver i det midterste eksempel til den noget komiske påstand, at det stakkels barn fik skiftet bleer alle vegne!

På samme måde er udsagnet om, at det var en fordel at have barnet med, løsrevet fra den lille historie i historien, om hvordan camping-fatter blev blød om hjertet, da han så den lille Christian. Da rammen – ikke et problem som ventet, men tværtimod en fordel – ikke kommer klart frem i denne besvarelse, bliver det med "en fordel" ret uigennemskueligt. Læseren får en fornemmelse af, at forældrene måske undervejs havde overvejet at rejse videre uden deres søn!

I det tredje eksempel er skribenten gået fejl af det der stod om is og pommes frites i den oplæste tekst. Der stod nemlig, i "konklusionen" på beretningen, at man sagtens kan få en fin ferie på interrail med en to-årig, hvis man vel at mærke er villig til at se stort på antallet af is og pommes frites!

Her aner man i baggrunden en dansk gennemsnitsfamilies aftaler om, hvor mange is, hvor meget slik o.sv. barnet må få om ugen. De fleste danskere kender begrebet "lørdagsslik". Men den slags begreber og normer spiller ikke en lige stor rolle hvor som helst i verden.

En historie er aldrig bare en historie. En historie er altid indlejret i en større helhed, enhver historie er indlejret i en kulturel kontekst. Selv en banal, triviel, enkel beretning som beretningen om familien Kierkegaards interrail-ferie forudsætter fortrolighed med en række kulturelt bestemte forestillinger.

Hvor dårlige er de til dansk, de tre elever, som stod bag de citerede eksempler? Bedre end man måske vil tro! Men de er ikke fortrolige med alle tænkelige sider af dansk hverdags-

kultur, og derfor er en historie som beretningen om familien Kierkegaards interrail-ferie ikke så indlysende og let for dem som den er for andre elever, der kommer fra samfund med ferie- og familietraditioner der i højere grad ligner de danske. Det er lettere at genfortælle en historie der stammer fra ens egen kultur, end en historie der stammer fra en kultur man er mindre fortrolig med; f.eks. er det lettere for en ung amerikaner at genfortælle en beretning om et amerikansk bryllup, end en beretning om et indisk bryllup, og tilsvarende er det lettere for en ung inder at genfortælle en beretning om et indisk bryllup, end en beretning om et amerikansk bryllup (Steffensen m.fl. 1979, refereret i Hagel-Sørensen 1991, s. 38ff)

2. "InterRail som ferieform" – og noget om tekstorganisation

Optakten til beretningen om familien Kierkegaards interrail-ferie bestod af en præsentation af fænomenet interrail-ferie, en ret entusiastisk præsentation, må man sige. Efter præsentationen af begrebet "et interrail-kort" opregnes en række fordele ved interrail-rejser som ferieform, hvor man bevæger sig fra de mere prosaiske: prisen og friheden i valg af rejsemål, til de mere højstemte: venskaber der udvikler sig på tværs af landegrænserne, med udvikling af tolerance og international forståelse som resultat.

I en af besvarelserne refereres første del af opgaven således:

Når sommeren nærmer sig, drømmer man om at opleve en del af verden og rejse hvorhen man vil. En af de bedste og billigste måder at rejse på er at tage på interrail.

Interrail er en ferieform der tiltrækker mange unge mennesker. Man køber et togkort som koster 1800 kr. som dækker 26 lande i Europa og Nordafrika, og som gælder i en måned. Det er et krav at man er under 26 år.

Man er fri til at omsætte alle de pludselige ideer man får til virkelighed og rejse, hvorhen man vil, bare med sin rygsæk.

Der er flere positive sider ved at rejse på interrail. Den unge møder andre unge mennesker fra forskellige lande. Med dem kan man udveksle erfaringer og diskutere verdens internationale problemer eller måske møde en som man vil leve sit liv sammen med.

På en interrailtur lærer man mange at kende.

Der er også nogle negative sider, når man tager på interrail. Der sker mange tyverier. Derfor skal man opbevare sine penge på en sikker måde og være fornuftig.

Det er også farligt at sove ude, under den blå himmel, fordi man på få minutter kan miste alle sine penge eller blive offer for overfald.

De vigtigste oplysninger er med, men organisationen af teksten er ikke klar. En anden fordeling af oplysningerne, en anden opdeling i afsnit, evt. en tydeliggørelse af den logiske orden i teksten ved hjælp af ord og udtryk som f.eks.

> på den ene side – på den anden side
> fordele – ulemper
> for det første, for det andet osv. ... endelig

ville føre til en bedre tekst.

En af grundene til, at skribenten ikke udtrykker sig klarere er tidspresset. 60 minutter er ikke lang tid, når man skal have styr på både ord og tanker og den sproglige form, det er den tilbagemelding vi altid får, også fra de stærkeste elever.

Men tidspresset er ikke den eneste forklaring, måske ikke engang den væsentligste. Det er heller ikke nødvendigvis mangel på danske ord og udtryk, til tydeliggørelse af den logiske orden, der mangler.

Derimod er problemet efter vores erfaring, at en del af vores elever ikke er trænet i at organisere tekster, som vi forventer det, i hvert fald af skribenter der har en skoleuddannelse på studentereksamensniveau bag sig. Det må man være opmærksom på som lærer, så at man også arbejder med sprogets "semantisk-æstetiske niveau" (benævnelsen bruges i publikationen *Skriftlig fremstilling*, Undervisningsministeriet 1991), dvs. arbejder med disposition, afsnitinddeling, grafisk overskuelighed mm.

Man må også være opmærksom på, at principperne for tekstorganisation og sprogets semantisk-æstetiske niveau i det hele taget, i en eller anden grad er sprogspecifikt. Der er meget der er fælles for hele det europæiske sprogområde og derfor er der meget vi er tilbøjelige til at tage for givet. Vi tror i nogle tilfælde, at der er tale om ubehjælpsomhed, hvor der i virkeligheden er tale om, at skribenten følger for os fremmedartede principper for tekstopbygning. Når man i tekster skrevet af arabisktalende elever møder en løsere, mere associativ tekstorganisation, kan der således være tale om "interferens" fra retoriske mønstre, der er fremherskende i den arabisktalende verden. (Kaplan 1966, omtalt i Hagel-Sørensen 1991, s. 58)

I det hele taget forekommer det os, at meget af den internationale forskning vedrørende læseforståelse også er yderst relevant, når det – som i referatopgaven ved Danskprøve 2 – drejer sig om lytteforståelse. Hvis opgavetypen skal bevares, bør opgaven skrives med større bevidsthed om hvilke vanskeligheder man stiller kandidaterne overfor.

Man kunne overveje at vælge grundstrukturen "problem + løsning" som det bærende i referatopgaven, frem for som nu at tale om "en episk kerne" i opgaveteksterne. "Problem

+ løsning"-strukturen er karakteristisk for f.eks. forskningsrapporter og -artikler, dvs. genrer som Danskprøve 2 kandidater helt klart har brug for at kende, og som i højere grad er internationale.

3. Jens Munk - mere om at skabe en indre sammenhæng i en tekst

En af referatopgaverne (august 1989) handler om Jens Munk, den danske opdagelsesrejsende der på Christian den Fjerdes tid drog ud i håb om at finde en ny, kortere søvej til Indien, nord om Amerika.

Det er en ret spændende historie, der samtidig har en ret klar struktur :

1. Formålet med ekspeditionen

2. Begyndelsen af ekspeditionen marts–september. I september indtræffer vinteren, uventet tidligt. Ekspeditionen tvinges til at overvintre i en fjord

3. Katastrofen: mandskabet rammes af skørbug, og i løbet af vinteren og foråret dør 61 af ekspeditionens 64 deltagere; kun tre er i live, da havet igen er farbart

4. Den dramatiske hjemrejse: de tre overlevende beslutter at forsøge at komme hjem. Det er et voveligt foretagende, men de har ingen anden udvej, og forsøget lykkes – de når hjem

5. Afslutningen på historien: ekspeditionen havde været en fiasko, men Jens Munk blev i kongens tjeneste – han havde gjort hvad han kunne

Vi plejer at have Jens Munk med i repertoiret af øvelsesopgaver, fordi vi finder at det er en af de bedre opgaver i serien af referatopgaver. Måske er den svær, f.eks. havde en del elever problemer med de geografiske oplysninger i teksten, den sædvanlige handelsrute syd om Afrika, versus den mulige nye rute nord om Amerika. Men historien er lødig, den er værd at beskæftige sig med, og den klare struktur i beretningen er en hjælp, når der skal forkortes. Det er lettere at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, når historien har en klar opbygning og en klar pointe.

I elevernes besvarelser er der selvfølgelig altid mange forskellige slags elementære fejl, og som lærer kan man sagtens bruge al sin tid på at arbejde med at udrydde dem; men hos visse elever møder man andre typer fejl som i første omgang overrasker.

I slutningen af en besvarelse, skrevet af en ung tyrkisk mand, finder man følgende to

sætninger umiddelbart efter hinanden:

Ekspeditionen sluttede lykkeligt. 61 mænd var gået tabt.

Sammenstillingen af disse to sætninger kommer til at virke komisk, fordi læseren går ud fra, at der er en indre sammenhæng mellem de to sætninger. Læseren opfatter spontant den sidste sætning som en eksplicitering af den første, det lyder faktisk som om tabet af 61 mænd var et positivt resultat af ekspeditionen!

Spørgsmålet er hvorfor eleven har den slags problemer. Den citerede passage var ikke bare resultatet af et uheld. Der var tale om et gennemgående problem i meget af, hvad den pågældende elev skrev. Her er en passage (visse udeladelser er markeret med ...), fra et tidligere afsnit i samme opgave:

September måned overraskede Jens Munk. Om vinteren var det umuligt at sejle. I begyndelsen gik alt godt. Vejret var ikke så slemt. De skaffede mad eller fiskede fisk i nærheden, men så begyndte katastrofen. ... Efterhånden blev vinteren strengere, sneen var tyk. Det var årsag til, at flere blev syge og døde. Den 10. april var 61 døde. Der var kun Jens Munk og to andre tilbage, men alle tre var syge, og så kunne de begynde at fiske fisk. De tre spiste friske fisk og fiskesuppe. Fiskesuppen reddede deres kræfter. Men var det muligt for kun tre mænd at sejle? ...

Der var som regel kun få grammatiske fejl, i klassisk forstand, i denne elevs stil, og i et sløvt øjeblik kunne en lærer/censor måske læse hen over de alvorlige problemer der gør sig gældende. Her er der "korrekt sprog", og alligevel lider teksten af en meget alvorlig svaghed – den hænger ikke sammen! De enkelte sætninger er korrekt bygget op, men der mangler ofte en forbindelse fra sætning til sætning!

Hvad er forklaringen på den slags problemer, og hvad stiller man op i undervisningen?

De elever der begår den slags fejl, kan selvfølgelig godt se hvad der er galt, når man ser på passager som de ovenfor citerede, i klassen. Men det betyder ikke, at de i deres næste besvarelse skriver mere sammenhængende.

Det er nødvendigt at undervise i de sproglige træk, der skaber sammenhæng, fra de mest enkle til de meget komplekse. Somme tider ville allerede en udskiftning af et "og" med et "men" medføre en stor forbedring af teksten:

*Turen var en total fiasko, **og** Jens Munk blev i kongens tjeneste til sin død i 1628.*

Et "alligevel" brugt rigtigt, gør også underværker:

*Turen havde været en kæmpe fiasko. 61 mænd og et skib var gået tabt, uden at søvejen var blevet fundet. **Alligevel** forblev Jens Munk i kongens tjeneste, indtil sin død i 1628.*

Her forklares udtrykket fiasko i den efterfølgende sætning, hvorefter skribenten bruger ordet "alligevel" til at gøre læseren opmærksom på, at kongen kunne have holdt Jens Munk ansvarlig for, at ekspeditionen udviklede sig til en katastrofe.

En fjerde skribent holder fast ved den oplæste teksts begrundelse for, at Jens Munk ikke blev straffet for fiaskoen:

Jens Munk fandt ikke søvejen om Nordamerika, men han havde gjort sit bedste. Han blev i kongens tjeneste til han døde i 1628.

Her er forbindelsen mellem Jens Munks indsats: "han havde gjort sit bedste", og hans videre skæbne: "Han forblev i kongens tjeneste..." ikke ekspliciteret, men den etableres i læserens hoved, på grund af sammenstillingen af sætningerne.

Nogle viderekomne elever mangler blot de danske udtryk for sammenhængsskabende træk. Foruden de allerede nævnte drejer det sig f.eks. om d*erimod, tværtimod, desuden, på den anden side, for det første, andet, tredje* osv., *endelig*, for blot at nævne nogle få af dem vi har brug for at kende, hvis vi vil gøre en logisk sammenhæng tydelig i det vi skriver.

Men for andre viderekomne elever er problemet mere omfattende. Det er ikke bare de tekniske midler til at skabe sammenhæng de mangler. Nogle elever er slet ikke optaget af at skabe sammenhæng i deres tekst. De lægger kræfterne et helt andet sted. De er optaget af at huske så meget som muligt, at få så mange oplysninger som muligt med, fra den oplæste tekst i dette tilfælde, fra den eller de artikler vi har arbejdet med i andre tilfælde.

Efter vores erfaring var det ikke tilfældigt, at de tydeligste eksempler på mangel på sammenhæng i teksten stammede fra en ung tyrkisk mand. Ikke at han var tyrk, men at han havde sin uddannelse fra et forholdsvis autoritært uddannelsessystem.

Det er vores erfaring, at mange elever fra lande med forholdsvis autoritære politiske systemer, herunder autoritære skolesystemer, har skriveproblemer af den beskrevne art, skriveproblemer som man sjældnere møder hos veluddannede elever fra mere demokratiske lande, med mere demokratiske uddannelsessystemer. Hvis hovedvægten i skole- og uddannelsessystemet lægges på indlæring og trofast gengivelse af en stor mængde faktuel viden, så går det undertiden/ofte ud over paratheden til og færdigheden i at skrive opgaver hvor der kræves ræsonnement eller evne til at skelne mellem væsentlige og uvæsentlige oplysninger.

Og dog – måske er det for meget at tillægge et autoritært uddannelsessystem skylden for

usammenhængende eller delvis usammenhængede besvarelser. Men det er en kendsgerning, at vi oftere møder problemerne med tekstens indre sammenhæng i stilene hos elever fra Mellemøsten og lejlighedsvis, men i mindre grad, hos elever fra Østeuropa. Måske ligger en del af forklaringen på problemerne også i de tekster som bliver læst op, de tekster som skal refereres/resumeres.

4. "Fjernsynet – et moderne medium" – og noget om referencerammer

"Gør rede for positive og negative sider ved fjernsynets stærke stilling i vores samfund!" lød instruksen i et af underpunkterne til emneopgaven "Fjernsynet – et moderne medium".

Da opgaven oprindelig blev stillet, ved Danskprøve 2 i maj 91, havde der netop endnu en gang været en offentlig debat om fjernsynets samfundsmæssige rolle. Nærmere bestemt havde der i aviserne været artikler og debatindlæg om massemediernes rolle under krigen i Golfen, herunder USAs militære ledelses manipulerende brug af TV-mediet. Derfor lød underspørgsmål 2 i den oprindelige opgave også "Hvilken rolle spillede fjernsynet efter din mening under den nu afsluttede krig i Golfen?"

Da vi genbrugte opgaven her i efteråret over tre år senere, måtte vi naturligvis redigere opgaven lidt. Massemediernes rolle under Golfkrigen var ikke længere et emne i aviserne, og vi omformulerede opgaven, så emnet blev mere åbent:

Fjernsynet – et moderne medium

Efterhånden har vi fået mulighed for at se fjernsyn døgnet rundt, i farver og på mange forskellige kanaler. Fjernsynet bringer nyhedsudsendelser, oplysende udsendelser, forskellige former for underholdning, og ind imellem reklameres der for mange forskellige produkter. Der er ingen tvivl om, at fjernsynet spiller en stor rolle i vores samfund.

1. Gør rede for positive og negative sider ved fjernsynets stærke stilling i vores samfund!

2. Fortæl hvordan du selv bruger fjernsynet! Hvilke slags udsendelser foretrækker du selv at se, og hvorfor?

3. Sammenlign evt. dansk fjernsyn med fjernsynet i det land du kommer fra!

Emnet var et af de mere populære – et af dem der blev opfattet som lette. Den korte tekst der uddybede overskriften virkede som en god håndsrækning. De fleste kunne finde på noget at skrive. Alle havde let ved at opregne flere positive sider ved fjernsynet: Man kan følge med i, hvad der sker i verden, der er oplysende udsendelser for børn og voksne, og man kan lære en masse om mange forskellige emner, der er mange gode film og anden god

underholdning osv. osv. Nogle skrev mere levende og konkret, andre mindre, men det meste kunne gå an, set med censorblikket.

Hvad fjernsynets negative sider angik, var forskellene mere iøjnefaldende. De politiske overvejelser der blev spurgt efter i opgaven, omend det ikke fremgik helt tydeligt af den redigerede version, kom kun for alvor frem hos R. (fra Italien) og A. (fra USA). Flere skrev meget fornuftigt om risikoen for at bruge for meget tid på fjernsynet, og om vigtigheden af, at forældre er opmærksomme på, hvad deres børn ser i fjernsynet, med tanke på den megen vold i filmene osv. – en acceptabel besvarelse af spørgsmålet om fjernsynets negative sider, selv om diskussionen strengt taget ikke rigtigt kom ind på de samfundsmæssige konsekvenser af fjernsynets magt over sindene.

Indledningen til en af besvarelserne kan bruges som eksempel på, hvordan de politiske og samfundsmæssige sider af spørgsmålet skubbes i baggrunden eller lades ude af betragtning. D. (fra Syrien) begynder således:

Fjernsynet er blevet en del af vores liv, og de fleste af os kan ikke undvære at se fjernsyn. Jeg synes, at fjernsynet har positive sider og negative sider. Det kommer an på, hvordan man bruger sit fjernsyn. Hvis man bruger det på en fornuftig måde, så lærer man meget af fjernsynet, men hvis man bruger det på en dårlig måde, så bliver det kun negativt.

To elever gjorde sig overraskende overvejelser, eller i hvert fald var der en meget uventet prioritering i deres stile, hvad angik de negative sider ved fjernsynets stærke stilling i vores samfund. V. (fra Ukraine) skriver:

For det første er det ikke så godt for ojnene (at se for meget fjernsyn)*. Se, der er så mange mennesker med briller i vore dage. Før i tiden var der meget færre mennesker der havde problemer med synet. ....*

Og N. (fra Nepal) skriver:

Men der er også mange negative sider ved at se fjernsyn døgnet rundt. [sic!]

For det første skal der altid være penge til at betale for elektriciteten. Der reklameres for mange forskellige produkter i TV-stationerne, og folk er helt vilde med at købe alt muligt som er til ingen nytte. Mange mennesker bliver dovne af at se fjernsyn. For det andet ...
(i virkeligheden er vi nået til for det fjerde!)

I og for sig er det forfriskende at slippe for alt for kliché-agtige udtalelser om de negative aspekter af fjernsynet som massemedium. Men disse elevers fremmedhed overfor mange centrale emner i den offentlige danske debat er et handicap for dem, når de skal skrive opgaver af den art som de møder ved eksamen. Ikke alene skal de kæmpe med ortografi,

morfologi og syntaks, ordforråd og idiomatiske udtryk, de skal også være parate til at ytre sig om emner der ikke har nogen selvfølgelig plads i deres bevidsthed, og hvor de ikke er fortrolige med et repertoire af gængse meninger og argumenter.

Somme tider mærker man i stilene, at eleverne har læst avis og har taget visse synspunkter til sig, uden derfor at have opnået en dybere indsigt. Så får man en besvarelser med en fernis af indforståethed: narkomaner er syge, og bør behandles, ikke straffes, men uden at der er dækning for synspunkterne i stilen. Synspunkterne er ikke ført igennem i opgaven, der er mere tale om en besværgelse end om problembeskrivelse, -analyse og afvejelse af forskellige løsningsforslag over for hinanden. (For et eksempel på dette problem, se afsnit 8)

Vi kan i undervisningen bestræbe os på at kompensere for den manglende fortrolighed med udvalgte mere eller mindre aktuelle debatemner som kunne dukke op ved den skriftlige eksamen. Men vi kan ikke på få måneder kompensere for den kendsgerning, at en del af vores elever ikke er vant til at indgå i en dansk/vesteuropæisk/nordamerikansk borgerlig offentlighed.

5. "Moral og hykleri" – og noget om (aggressiv) sprogbrug

I forbindelse med befolkningskonferencen i Cairo i september 1994 arbejdede klassen med problemstillingen *Befolkningstilvækst og fattigdom*. (Se bilag 3 for en oversigt over læste tekster).

I den første artikel (*Moral eller hykleri i Kairo*) anslås et i tværkulturel sammenhæng interessant aspekt ved debatten. Den ægyptiske professor i socialmedicin, Dr. Salma Galal fra det muslimske Al Azhar-universitet, påpeger, at "de vestlige politikeres somme tider *aggressive sprogbrug* (vores fremhævelse) ikke hjælper til at opklare misforståelserne (vedrørende islams syn på prævention og abort)".

Med disse ord hentyder hun bl.a. til Gro Harlem Brundtland som citeres andetsteds i samme artikel: "Moral kan ikke kun være et spørgsmål om at kontrollere seksualitet og beskytte ufødt liv ... Moral bliver til hykleri, hvis man accepterer, at mødre lider eller dør på grund af uønskede graviditeter og illegale aborter – eller at uønskede børn lever i elendighed."

Citatet giver anledning til en god diskussion i klassen om sprogbrug og tone. Taler Nord og Syd forbi hinanden på grund af forskellige normer for, hvordan man udtrykker uenighed og fremfører sine synspunkter og argumenterne herfor?

Taler vi i klassen somme tider forbi hinanden, fordi vi er opdraget i forskellige traditioner med hensyn til hvor direkte og "aggressivt" man har lov til at udtrykke sig? Klassens to vesteuropæere (en englænder og en franskmand) måtte f.eks. have det skåret ud i pap, hvad

det var Dr. Galal henviste til med betegnelsen "aggressiv sprogbrug". I deres øjne var der ikke noget aggressivt eller "uhøfligt" over Brundtlands udfald mod visse religiøse opfattelser af moral. Brundtland talte jo helt generelt om *begreberne* hykleri og moral og ikke om, at nogen af de tilstedeværende var hyklere. Det er jo bare sådan man argumenterer, og ingen behøvede jo føle sig truffet ...

Sagen er nok, at *hverken* synspunktet *eller* sprogbrugen og tonen var dem fremmed. Nogle af eleverne var imidlertid helt på linie med Dr. Galal og mente som hun, at Brundtland nok havde ret, men at det var for groft at insinuere, at folk af en anden mening var hyklere – hvad det vel egentlig også er, med mindre der netop er en sprogbrugskonvention der legaliserer sådanne ikke personligt rettede uforskammetheder i *bestemte sammenhænge* som fx politiske og akademiske diskussioner.

Formålet med at dvæle ved Dr. Galals kommentar var fra lærerens side *indirekte* at få åbnet for en diskussion af, hvorfor vi også i klassen somme tider ryger i totterne på hinanden, støder, sårer og bliver fornærmede. Men som det skulle vise sig flere gange i forløbet, er der langt fra Cairo og til en personlig erkendelse af egne høflighedsnormers kulturelle begrænsninger.

6. "Danskerne er kolde" – og mere om (agressiv) sprogbrug

Undertiden er problemet, at eleven ikke er fortrolig med de sprogbrugskonventioner som gælder for meningstilkendegivelser og subjektive betragtninger på vore breddegrader, i hvert fald i akademisk (eller quasi-akademisk) skriftsprog. Måske kræver opgaven, at eleven udtrykker personlige vurderinger, men det forventes samtidig, at eleven husker at signalere, at vurderinger altid er subjektive. Eleven skal altså huske at sætte spørgsmålstegn ved de vurderinger han/hun giver udtryk for. Vurderinger skal ledsages af subjektivitetsmarkører: "synes jeg", "efter min mening" eller lignende. Eleven skal markere, at han/hun er bevidst om, at andre måske opfatter situationen anderledes.

Følgende sætninger er plukket fra en opgave "Indtryk af København", hvor skribenten ikke overholder disse regler.

Det værste ved København er, at mennesker er som maskiner.

Folk snakker ikke med hinanden, og de holder ikke af hinanden. Derfor siger vi, at danskerne er kolde. ... Jeg synes, at mennesker skal have mere kontakt med hinanden, fordi vi mennesker har følelser.

Spørgsmålet er, hvordan man gør eleven begribeligt, at det ikke er hensigtsmæssigt at skrive sådan. Skal man give sig til at undervise i sprogbrugskonventioner i forbindelse med

meningstilkendegivelser?

Måske skal man. Men i første omgang er det vigtigt at skabe en forståelse for, hvad baggrunden er for de omtalte sprogbrugskonventioner. Man må gøre eleven klart, hvilken virkning hans tekst har på en læser.

Ofte er læreren både den første og den sidste læser (selv om vi efterhånden er mange der forsøger os med andre former for skriveundervisning, så er det svært at gennemføre konsekvent, når eksamen er umiddelbart forestående, og når eksamen består i traditionel stilskrivning). Som lærer må man derfor bestræbe sig på altid at være en interesseret læser. Det er vigtigt ikke at lade sig opsluge af rollen som eksperten der retter elementære sproglige fejl. Man må læse og reagere på teksten som helhed, og give sig selv lov til at vise hvilke følelser teksten vækker hos en.

Når jeg læser udsagn som de ovenfor citerede bliver jeg faktisk vred eller i hvert fald irriteret. Jeg får en stærk lyst til at protestere mod tekstens udsagn. Denne umiddelbare reaktion må være udgangspunktet for min respons. Kunsten er så at formidle den umiddelbare følelsesmæssige reaktion på en måde der kan virke opklarende. Jeg må stå ved, at jeg føler en stærk trang til at protestere, men uden at lade mig rive med af mine følelser.

Måske siger jeg: "Jeg føler mig ikke som en maskine. Jeg føler mig ikke 'kold', jeg synes ikke mine venner, eller mine landsmænd generelt set er kolde."

Det er vigtigt, at skribenten forstår, hvilke følelser hans tekst vækker hos læseren. Måske opdager han, at virkningen af hans tekst er en anden end han forestillede sig. Men hensigten er ikke at få ham til at trække sine udsagn tilbage. Først og fremmest drejer det sig om, at få skribenten til at uddybe og nuancere hvad han har på hjerte f.eks. ved at fortælle om situationer eller oplevelser, der kan underbygge de påstande han har fremsat.

I dette tilfælde førte drøftelserne i klassen til følgende nye version af M.s budskab:

Det værste ved København er, at jeg ikke kan se på folk, hvad der foregår i dem. Jeg kan ikke se, hvad de føler. For mig ser det ud, som om de slet ikke har menneskelige følelser. De ligner robotter, synes jeg. Nogle gange spørger jeg mig selv, hvor remote-kontrollen er! I mine øjne ligner de fleste jeg møder på gaden eller i bussen fjernstyrede robotter. Hvorfor er det sådan? Er de virkelig sådan, eller er det mig der ikke har lært at tolke deres udtryk? Hvad er der galt?

For mig ser det ud, som om folk har utrolig dårlig kontakt med hinanden. Taler de overhovedet sammen? Det virker ikke sådan. Faktisk virker det som om, at de overhovedet ikke bryder sig om hinanden. Min nabo f.eks. siger ikke andet end "hej" til mig. Jeg ved godt, at han heller ikke snakker med de andre i huset, men jeg kan ikke forstå det. Hvordan

kan man bo op og ned ad hinanden, og så overhovedet ikke kende hinanden?

Det er forfærdeligt at bo sammen med mennesker der overhovedet ikke viser, at de har følelser. Jeg har boet mange forskellige steder i verden, men jeg har aldrig boet et sted, hvor naboer snakkede så lidt med hinanden. Det er derfor, at mine landsmænd siger, at danskere er "kolde". Vi fryser i den atmosfære der er mellem mennesker her.

Selvfølgelig kan der være situationer, hvor man har lyst til at udtrykke sig uforsonligt. Men i dette tilfælde var skribenten ikke bevidst om, hvor uforsonlig hans tone var, hvor "skråsikker" han lød.

Den pædagogiske pointe var, at det er vigtigt at lære at udtrykke sig sådan, at ens intentioner bliver rigtigt opfattet. Hvis man er parat til at acceptere, at den man taler med (skriver til) måske har en anden opfattelse end man selv har, så må man signalere det, man må vise, at man er klar over, at ens synspunkter er subjektive.

7. "Befolkningstilvækst og fattigdom" – mere om referencerammer

En af hindringerne for at skabe et frugtbart klima i klassen for en tværkulturel dialog er, at elever med en ikke-europæisk kulturbaggrund ofte synes at føle sig i defensiven. Den debat de forventes at indgå i, føres i vidt omfang på kulturelt set vestlige præmisser, i og med at det er disse der ligger til grund for de normer der regulerer mediedækningen og den offentlige debat bredt set. Hvad enten det drejer sig om befolkningstilvæksten eller holdningen til kriminalitet eller børneopdragelse, er der tale om emner, hvor mange elever indirekte føler, at de er under anklage for reaktionære og "forkerte", traditionelle til forskel fra "moderne" grundholdninger.

Dette kan være med til at forklare den udbredte tendens hos mange til at insistere på, at der hvor de selv kommer fra, er alt som i Danmark. Følgende passus i en emnestil om holdninger til straf for vold er således ikke atypisk:

Holdninger til straf for vold er de samme i Irak. Man kan bare ikke sige sin mening.

Sådanne elever har det ofte dårligt med en undervisningsform, hvor der netop arbejdes med at få afdækket forskelle og ligheder for på denne måde at skabe rum for en frugtbar meningsudveksling på tværs af kulturer.

Eleven G. – en ung, mandlig, irakisk kurder – synes fx helt grundlæggende at opfatte den samtalende og diskuterende undervisningsform der florerer i Danmark som et nødvendigt onde han også på dette prøveforberedende kursus må affinde sig med. Han mener tilsyneladende, at det også her i Danmark – trods den for ham noget ejendommelige fremgangs-

måde – gælder om via undervisningen at indlære en vis mængde faktuel viden og et (af læreren) udvalgt repetoire af "rigtige" meninger i forhold til denne viden. Danskprøven synes han at opfatte som en slags lakmusprøve i danskhed, hvor man testes i viden, officielt foreskrevne meninger og korrekt sprog.

De mange diskussioner ser han som en skjult pædagogisk dagsorden, der skal bringe eleverne frem mod "de rigtige meninger". Ved halvvejsevalueringen svarede han direkte på spørgsmålet om hans syn på gruppearbejde og diskussioner, at han ikke brød sig om den slags, men var klar over at "*man var nødt til at lære det, fordi gruppearbejde og diskussion også blev brugt på de videregående uddannelser.*"

Ved afslutningen af forløbet om befolkningskonferencen aftaler klassen at begynde at øve sig på den mundtlige eksamensdisciplin der går ud på at resumere en tekst og derefter perspektivere indholdet i forhold til et af de gennemgåede temaer. Elev G. påtager sig at resumere en kort tekst om en kvinde i Zimbabwe, der med hjælp fra bl.a. nordiske hjælpeorganisationer er blevet selvstændig snedkermester og nu forsørger såvel sine forældre som sine to børn samt sin afdøde søsters fem børn. (Søsterens mand, som hun blev nødt til at gifte sig med fordi han bag hendes ryg havde indhentet hendes fars samtykke, har hun for længst ladet sig skille fra.) (Se tekst og støttespørgsmål i bilag 4)

Eleven refererer teksten loyalt – for så vidt som han ikke forvrænger indholdselementer eller indføjer noget der ikke står i teksten. Men han *vægter* tydeligvis andre sider af Fatimas handlefrihed end teksten selv og rammer dermed "skævt" i forhold til den intertekstuelle sammenhæng som temaarbejdet har tilvejebragt og som netop afspejler de implicitte referencerammer for den pågældende debat i en dansk sammenhæng.

Det overrasker læreren på dette tidspunkt efter det indgående arbejde med befolkningsproblematikken, miljø- og fattigdomsproblemet. Det kommer tydeligst frem i forhold til Fatimas fremtidsplaner – i støttespørgsmålet betegnet "fremtidsvisioner". Her hæfter han sig ved Fatimas planer om at anskaffe elektrisk værktøj, en bil og et større hus og har fravalgt som mindre væsentligt at nævne hendes ønske om at *alle* børnene skal have en uddannelse, og at hun også håber at kunne ansætte flere kvinder, fordi "livet er hårdt for kvinder i Zimbabwe ... selv om vi har fået både uafhængighed og en lovgivning der giver kvinder flere rettigheder."

Læreren opfordrer eleven til at prøve at se Fatima som eksempel på noget af det vi har læst og talt om under temaarbejdet. På et spørgsmål fra læreren om, hvordan han tror det vil gå Fatimas børn når de vokser op, svarer han at de nok vil få det dårligt, fordi der ikke er noget arbejde. Bedt om at begrunde denne formodning siger han, at Zimbabwe jo er et fattigt land. Han opfatter helt tydeligt spørgsmålet om Fatimas børns fremtid som urimeligt, idet der efter hans opfattelse ikke står noget i teksten om det læreren spørger ham om. Det her med at gå ud over den konkrete tekst er han ikke blot usikker, men tydeligvis også skeptisk

over for.

Læreren ridser igen op, hvad opgaven går ud på til mundtlig eksamen. Man bliver bedt om først at resumere en tekst og derefter perspektivere indholdet, dvs. sætte det i forbindelse med ét eller flere af de temaer vi har arbejdet med i klassen. Og teksten om Fatima er netop valgt som eksempel på, hvordan det er muligt via bistandshjælp der støtter uddannelse af kvinder at skabe veje ud af fattigdommen.

På lærerens næste spørgsmål om hvor mange børn mon Fatimas *børn* vil få, svarer eleven, at de sikkert vil få mange, for så har de nogen til at forsørge sig, når de bliver gamle.

Det kan naturligvis diskuteres, hvad det er der betinger denne elevs vanskeligheder med at perspektivere teksten om Fatima på en måde, der vil kunne honorere kravene i en eksamenssituation. Men sikkert er det, at eleven føler sig uretfærdigt behandlet. Han gør jo, hvad han bliver bedt om: resumerer teksten og hjulpet lidt på vej af lærerens spørgsmål forsøger han også at perspektivere teksten i forhold til temaarbejdet og nævner forhold som ganske rigtigt har været omtalt under temaarbejdet, nemlig at mange børn i den tredje verden er en form for alderdomsforsikring.

Valget af artikler har i høj grad lagt op til en aflæsning af den officielle danske/nordiske holdning til problemstillingen som den kommer til udtryk i følgende citat fra Gro Harlem Brundtlands tale ved åbningsceremonien: *Mennesker i den tredje verden får mange børn fordi de er fattige – og ikke omvendt!*

Et andet meget centralt synspunkt i debatten har været diskuteret med udgangspunkt i artiklen *Uddannelse er den bedste prævention*, men i artiklen om Fatima står der ikke eksplicit noget om børnebegrænsning og langsigtet fattigdomsbekæmpelse, og det er sandsynligvis forklaringen på at eleven ikke aktiverer denne forholdsvis nye referenceramme i forhold til Fatimas situation.

Jamen, vil mange nok føle sig fristet til at indvende efter at have læst ovenstående, eleven har jo ret! Det drejer sig jo åbenbart om at servere, hvad der efter lærerens opfattelse er de "rigtige" meninger. Eleven kan jo tænkes ikke at "købe" det officielle danske syn på sammenhængen mellem befolkningstilvækst og fattigdom, prævention og uddannelse osv. Men spørgsmålet er ikke, om han deler de synspunkter der præger den officielle danske holdning, men om han er blevet bekendt med dem på mere end en meget "udvendig" måde.

Som i øvrigt de fleste af eleverne syntes også G. i begyndelsen af forløbet at hælde til den almindeligt udbredte opfattelse, at fødselstallet er den væsentligste årsag til fattigdommen i den tredje verden, og at vejen frem er mere effektiv oplysning (ofte anvendes ordet "opdragelse"), så også mennesker i den fattige del af verden bliver klar over de miljømæssige konsekvenser af at få mange børn.

Som antydet lagde elevernes brug af ordet "opdragelse" op til en semantisk udredning af forskellene mellem *oplysning* og *opdragelse*, og denne udredning førte videre til diskussioner for og imod anvendelse af tvang i forbindelse med gennemførelse af familieplanlægningsprogrammer. Også ordet *uddannelse* viste det sig, at mange af eleverne opfattede i en for snæver betydning, nemlig som synonym for en videregående, teoretisk uddannelse. Men i den aktuelle kontekst (hvor mange af teksterne refererer til engelsksprogede indlæg i debatten) tænkes der med ordet *uddannelse* på det vi i dansk sammenhæng ofte specificerer som *skoleuddannelse* – dvs. adgangen til overhovedet at tilegne sig basale færdigheder såsom at læse, skrive og regne. *Uddannelse* refererer endvidere til enhver form for kvalificering til varetagelse af arbejdsfunktioner i samfund, hvor udviklingen væk fra traditionel, agrar levevis kun lige er begyndt.

Når eleven i sin fremlæggelse af teksten om Fatima ikke synes at kunne aflæse de implicitte referencer til den form for bistandsarbejde der satser på uddannelse af kvinder som en vej væk fra fattigdom og de sociale (og dermed også kulturelle) forhold der ligger til grund for de høje fødselstal i den tredje verden, kan det skyldes, at Fatimas snedkermestervirksomhed af eleverne ikke umiddelbart forbindes med begrebet uddannelse, ligesom der heller ikke i beskrivelsen af Fatimas situation er nogen antydning af, at hun skulle have modtaget oplysning om (endsige "opdragelse" i) brugen af prævention.

Som så ofte må man som lærer konstatere at ordforklaringer kun har meget ringe effekt. Hvis det betydningsmæssige indhold som ordforklaringer søger at afdække ikke umiddelbart lader sig indpasse i allerede eksisterende vidensstrukturer, bliver den pr aktiske anvendelighed af ordforklaringer – og dermed overførselsværdien – yderst begrænset. Ordforråd afspejler jo som bekendt en bredere viden og "tilegnelse af nyt ordforråd er *resultatet* af forståelse snarere end årsagen hertil." (Stahl 1988, citeret i Hagel-Sørensen 1991, s. 62)

Det må naturligvis understreges, at formålet med at gøre eleverne fortrolige med de holdninger der præger den danske debat *ikke* er at pådutte dem meninger de ikke deler, men netop at gøre dem bekendt med disse holdninger, så de kan forholde sig til dem og *forstår hvorfor* mange dansker f.eks. tager så kraftigt afstand fra den kinesiske familieplanlægningspolitik.

En elev som G. synes imidlertid at have affundet sig med den karakteristisk danske undervisningsform, hvor der snakkes og diskuteres, men han føler sig ikke hjemme i denne form for undervisning og undgår så vidt muligt at udtrykke personlige meninger. Han koncentrerer sig om at indsamle ny viden og registrerer også nye synspunkter og meninger, men den nye viden og indsigt struktureres ikke på en sådan måde at den bliver en integreret del af hans personlige beredskab, når emnet dukker op i nye sammenhænge.

Denne usikkerhed over for at skulle gå uden for en given tekst gør sig også gældende i forbindelse med kommentarstilen. Her vil mange elever i den del af opgaven, hvor de

forventes at kommentere emnet, i alt for høj grad støtte sig på den tekst der kun er tænkt som udgangspunkt for en diskussion af emnet. Deres besvarelse vil så typisk tage sig ud som to resuméer af teksten i stedet for et resumé efterfulgt af kommentarer.

Der kan selvfølgelig til dels være tale om at eleverne ikke sprogligt råder over et tilstrækkeligt stort ordforråd, men lige så ofte giver denne type besvarelse det indtryk at eleverne er utrygge ved at skulle føre ordet selv og derfor foretrækker at anvende ord og vendinger fra teksten som de ved har prestige og vægt.

Som endnu et eksempel på denne problemstilling kan nævnes at elev G. ved den skriftlige del af prøven i november valgte at besvare Opgave 1: Livsformer.

I sin besvarelse bringer eleven viden i anvendelse han er stødt på i anden undervisningssammenhæng – i dette tilfælde et temaforløb i faget "dansk som fremmedsprog" på VUC:

I Kurdistan hvor jeg kommer fra, findes der også fire slags livsformer ligesom i Danmark. En selvstændig del, der har deres eget firmaer og forretninger, en del der arbejder på fabrikker og virksomheder, landbrugerne og den sidste del arbejdsløse.

Eleven har på et tidligere tidspunkt i forløbet vist materialet frem i klassen, og vi føler os derfor berettigede til at formode, at en af forklaringerne på, at G. vælger opgave 1, er, at titlen på opgaven om livsformer for ham signalerer, at der også her er tale om livsformer i den betydning som ordet havde i det pågældende temaarbejde. Denne betydning af ordet er imidlertid ikke relevant i den sammenhæng der signaleres i opgaveformuleringen i øvrigt:

Opgave 1 – Livsformer
For tiden udsender DR-TV en programserie om folk, der har besluttet sig for at ændre deres liv radikalt. Der er bl.a. tale om personer, der var i gang med en strålende karriere med udsigt til store lønninger, men som pludselig beslutter sig for, at deres liv skal have et helt andet indhold end arbejde og karriere.

1. Beskriv hvilke livsværdier, der er vigtige for dig.

2. Hvilke forskelle er der på de livsværdier, som danskerne søger efter, og de livsværdier, der prioriteres højt i dit hjemland?

3. Hvordan ønsker du, at din tilværelse ser ud om tyve år?

De problemer som elever som G. har i forhold til de krav der stilles ved danskprøven, kan til dels sammenlignes med dem der karakteriserer dårlige læsere. G. er endnu ikke i tilstrækkelig grad i stand til at tage højde for *samspillet* mellem kontekst og enkeltord. Han

afkoder overskriften *livsformer* i den betydning han før har mødt det (= socialgrupper) – muligvis ansporet af de elementer i opgaveformuleringen der styret af hans forventninger synes at underbygge en sådan opfattelse af ordet: *strålende karriere ... store lønninger ... arbejde ....* Så vidt så godt, for hvis denne antagelse er rigtig, så foretager eleven jo en aflæsning af teksten der baserer sig på både top-down og bottom-up strategier.

Problemet opstår i forbindelse med de elementer i opgaveformuleringen der ikke helt passer i den forståelsesramme han har etableret, og som han derfor uheldigvis synes at se bort fra: *... pludselig beslutter ... et helt andet indhold end arbejde og karriere.* Disse elementer tilhører den referenceramme der signaleres med de tre spørgsmål, og G. forholder sig heldigvis også til denne i sin besvarelse, men er altså ikke klar over, at det ovenfor citerede afsnit er skævt i forhold til opgaveformuleringen og besvarelsen i øvrigt. Men måske er det også uheldigt i det konkrete eksempel, at overskriften hed livsformer, når der skulle skrives om livsværdier.

8. "For og imod fri abort" – og noget om at sætte en dagsorden

I forlængelse af temaet om befolkningstilvækst arbejdede klassen videre med den danske debat om abortlovgivningen. Bindeledet mellem de to temaforløb var de etiske overvejelser omkring det indgreb i naturens orden som en provokeret abort jo er. Det at den danske debat om abort fulgte umiddelbart efter temaet om befolkningstilvækst, bevirkede imidlertid, at flere af eleverne gav udtryk for den opfattelse, at det også i Danmark først og fremmest var af hensyn til den globale trussel om overbefolkning, at man for godt og vel 20 år siden indførte fri adgang til abort.

Gennem læsning og diskussion af tekstudvalget (se bilag) blev det imidlertid klart for alle, at perspektivet er et helt andet, nemlig individets – *in casu* kvindens – frihed og selvbestemmelsesret. Desuden er den senere tids debat om abort præget af bekymringen for dels det faldende fødselstal og dels flere og flere danskeres problemer med overhovedet at få børn.

Dette skift i synsvinkel er i sig selv et slående eksempel på den opfattelse der kritiseres i en af de centrale, men mere generelle artikler fra befolkningstemaet, nemlig "Babybomben er en fuser" (Politiken, 24/10-93), hvor journalisten skriver:

"Hvorfor synes vi altid, det er de andre, de fattige, de mørke, der er for mange af? Hvorfor skriver Politiken *Endelig flere i København*, når befolkningstallet dér stiger (marts 1993) og *Ægyptens værste plage er børnene*, når det er dér det sker (juli 1993)?"

Hvad læreren i første omgang sandsynligvis opfattede som blot en skæv parallel til den foregående debat, viste sig at være yderst relevant for etableringen af netop det "relative-

rede" syn på implicitte forudsætninger og forventninger til diskussionen om abortlovgivning i Danmark. Den skæve parallel gjorde det klart, hvor meget der tages for givet i enhver samtale, og den tvang læreren – på et tidspunkt, hvor hun var uopmærksom – til sammen med eleverne at spore forklaringer på sin egen overraskelse over, at eleverne aktiverede en for hende så uventet referenceramme.

I sin iver for at få en samtale omkring et emne til at forløbe harmonisk og uden trusler om ansigtstab for nogen af de involverede, er man ofte som lærer tilbøjelig til at gå let forbi, hvad man i situationen registrerer som "skæve" indlæg i samtalen. Man ønsker at undgå situationer, hvor en elev føler sig korrigeret på grundlag af irrelevante (af eleven typisk opfattet som "forkerte") indlæg i samtalen, men forfalder netop dermed ofte til at lade elevudsagn passere ukommenteret. Herved gennemtvinger man i virkeligheden en diskret, men fuldstændig ureflekteret kontrol med og indiskutabel magt over samtalens præmisser, dvs. hvilke referencerammer der går an, og hvilke der ikke går an.

Der vil i så fald være tale om, at målsprogskulturens præmisser dominerer elevernes kulturelle og bevidsthedsmæssige bagage i et ureflekteret forsøg på at føre dem fra modersmåls- til målsprogskulturen. Til forskel fra hvad sprogundervisning ideelt set bør være, nemlig gensidig kulturformidling der – gennem sproget og den betydningsforhandling som al kommunikation er – i den konkrete klasseværelsessituation skaber en tredje kulturel kontekst, der muliggør egentlig meningsudveksling på tværs af kulturer.

En sådan tilgang forudsætter en skærpet opmærksomhed hos alle samtalepartnere omkring de brudflader der nødvendigvis vil opstå i kulturmødet og som umiddelbart indvarsler kommunikationssammenbrud. For det er i refleksionen over *hvor* og *hvorfor* vi misforstår hinanden, at vi har mulighed for at finde et tredje "ståsted", hvor vi kan få øje på og forholde os til, hvad henholdsvis vi selv og de andre går ud fra som givet. Det er samtidig her eleverne får mulighed for i ordets egentlige betydning at *tilegne* sig det nye sprog og øve sig i at anvende det som udtryk for egne tanker, følelser og holdninger og middel til varetagelse af egne behov som subjekter i eget liv.

Som afslutning på temaarbejdet omkring abortdiskussionen i Danmark blev eleverne bedt om at skrive en af de klassiske emnestile "For og imod ..."

De måtte gerne henvise til de læste tekster, men der var ikke tale om en egentlig kommentarstil. De kunne frit strukturere stilen og vægte de aspekter de fandt mest interessante. Mange støttede sig imidlertid kraftigt til de holdninger som havde været diskuteret på grundlag af de tre centrale tekster der netop refererede en abortmodstanders synspunkt, en tilhænger af den fri abort i dens nuværende form samt et overblik over abortlovgivningen i Danmark i historisk perspektiv.

Følgende citat er sidste afsnit af en stil der i det store og hele pligtskyldigt refererer de –

i en dansk sammenhæng – gængse synspunkter for og imod den fri abort:

Endvidere er jeg fuldstændig enig i, at det først og fremmest er kvinden, der ved bedst, hvad der er bedst for hende, men samtidig skal alle kvinder opleve et samfundsmæssigt og moralsk pres, fordi det er forkert, at kvinder tillader sig at få et barn, hvis der ikke er en far.

I denne fase af undervisningsforløbet arbejdede klassen med en modificeret udgave af skriveværkstedsmodellen. I grupper på tre eller fire læste de hjemme hinandens stile og skulle så den følgende dag give hinanden konstruktiv kritik. Som vejledning blev det konkretiseret til at de først og fremmest skulle sætte spørgsmålstegn i margenen, hvis der var noget de ikke forstod – hvad enten det drejede sig om sproglige eller indholdsmæssige uklarheder.

Ved opsamlingen i plenum havde læreren skrevet afsnittet ud på en transparent og bad nu gruppen fortælle om de havde givet forfatteren nogen kommentarer til denne afslutning på stilen. Det havde de for så vidt ikke. De havde diskuteret synspunktet – endda temmelig grundigt – og nogle i gruppen var dybt uenige med forfatteren, men han var jo i sin gode ret til at have sin egen mening om sagen, og det var vel helt i orden at han tilkendegav denne mening her til sidst i stilen.

Forfatteren blev nu bedt om at referere den diskussion de havde haft i gruppen på grundlag af hans meningstilkendegivelse i stilen. Han var lidt beklemt ved at skulle referere, hvad han syntes at have opfattet som et skænderi, og gjorde meget ud af at understrege, at han nok slet ikke var så uenig med de argeste af sine kritikere, men at han jo ikke havde haft så meget plads/tid tilbage, da han skrev afslutningen.

For læreren var der nu flere ting der skulle på plads for at "redde" situationen (og projekt skriveværksted!). Anførselstegnene skal angive, at der netop ikke var tale om at skulle redde situationen i traditionel forstand, hvor der glattes ud og hen over de oprørte vande. Det var jo netop det forfatteren – som den socialt velfungerende elev han er – var i færd med. Opgaven bestod i at holde fast i uenighederne og gøre det klart for alle, at det sidste afsnit jo nok var det mest interessante i stilen, men at det skulle udbygges, så hele den diskussion de havde haft i gruppen blev gjort eksplicit.

Som afsnittet fremstår er det problematisk som afslutning, fordi det *anslår* en ny vinkel på emnet uden nogen videre uddybning i øvrigt. Det nye og i en dansk sammenhæng meget kontroversielle, består i, at forfatteren afslutter sin behandling af emnet med at stille spørgsmålstegn – *ikke* ved adgangen til legal abort – men ved kvinders uantastede ret til i enhver situation også af *fravælge* abort.

Forfatteren har ganske vist igennem hele stilen udtrykt enighed i den gængse danske opfattelse, at kvinder selv skal bestemme over deres krop. Men med formuleringen *men*

samtidig skal alle kvinder opleve et samfundsmæssigt og moralsk pres udtrykker han en skepsis over for den måde kvinders selvbestemmelse forvaltes på af kvinder i Danmark. Adspurgt om han med *skal* mener *bør* svarer han bekræftende, hvilket forbavser et par af hans kritikere som havde læst *skal* i betydningen *vil nødvendigvis*. I både England og Frankrig er enlige mødres sociale status langt ringere end i Danmark.

Det viser sig altså efter denne sproglige afklaring, at nogle af gruppens medlemmer er endnu mere uenige med forfatteren, end de først troede. Forfatteren siger ikke, at det kan være svært for kvinder at vælge at få et barn, som de bliver eneopdrager og eneforsørger af. Han siger faktisk, at det *bør* være svært og måske netop i Danmark ikke er svært nok for kvinder at vælge et barn frem for en abort, hvis de er alene. Mon han er klar over, hvor stærk hans fordømmelse af enlige mødre lyder i danske ører, når han vælger udtrykket *tillader sig* at få et barn?

Forfatteren mener tydeligvis, at det er forkert, at kvinder får børn, hvis der ikke er en far inde i billedet. Tænker forfatteren på barnets tarv? Børns behov for to forældre? Det kan meget vel tænkes, at forfatteren trækker på de synspunkter som har været til debat i forbindelse med et tidligere emne, nemlig *børn og vold*, hvor mandlige rollemodellers betydning for især drenges udvikling og personlighedsdannelse var et gennemgående motiv i debatten.

Hvad tænker forfatteren på, når han skriver *samfundsmæssigt og moralsk pres*? Tænker han f.eks. på at afskaffe de økonomiske tilskud som enlige forsørgere har krav på i Danmark? Hvem skal udvirke det moralske pres? Rådgivningsklinikker hvor enlige kvinder stærkt frarådes at føde det barn de venter, hvis de ikke er samlevende med barnets far? I den artikel som forfatteren i øvrigt har refereret til i den mere "konventionelle" del af sin besvarelse, omtales rådgivningsklinikker i Tyskland, hvor "det der på overfladen ligner et tilbud om støtte, i virkeligheden kommer til at fungere som en anklage, som et pres, der skal få kvinden til at vælge barnet i stedet for aborten" (Hanne Risør i *Tilbage til kvaksalveriet*). Foreslår forfatteren konkret indførelsen af rådgivningsklinikker af denne art, men bare med det modsatte formål at påvirke enlige kvinder til at vælge abort?

Alle disse implicitte overvejelser skal bringes klart frem i lyset og sættes i relation til de typisk danske holdninger som de sætter spørgsmålstegn ved. Som f.eks. at frihed til at træffe sin egen beslutning udelukker en moralsk motiveret påvirkning af kvinden i en bestemt retning. Forfatteren må gøre rede for sit syn på rådgivning. Det er jo ikke "forkert", men kontroversielt i forhold til den fremherskende holdning *i Danmark*. Det er imidlertid delvis på linie med den holdning som artiklens abortmodstander repræsenterer og som er god latin i et andet vesteuropæisk land, vel at mærke hvad holdningen til moralsk betinget påvirkning af kvinders valg i abortspørgsmål angår.

En uddybning af afsnittet med eksplicit redegørelse for ovenstående uklarheder kunne have

udgjort hovedparten af besvarelsen på opgaven *For og imod fri abort*. Den efterbearbejdning i klassen som ovenstående er et sammendrag af, skulle gerne have overbevist forfatteren (og de øvrige deltagere i samtalen) om, at det der gjorde afsnittet problematisk som afslutning på den oprindelige besvarelse, netop rummer det stof som egentlig meningsudveksling er lavet af – og som ideelt set også karakteriserer "den gode eksamensbesvarelse".

Den pædagogiske opgave ligger i at overbevise forfatteren om det frugtbare i hans "subversive" tilgang til emnet og bestyrke ham i hans ret til ikke blot at antyde, men rent faktisk uddybe sit standpunkt og dermed sætte en alternativ dagsorden for debatten om abort og kvinders selvbestemmelsesret.

Kulturforståelse som eksamenskrav – kulturforståelse i undervisningen

Hvad mener vi, når vi taler om kultur og kulturforståelse?

I det daglige lader vi som om der er et klart skel mellem det "rent sproglige" på den ene side: udtale, ortografi, morfologi, syntaks osv., og på den anden side et kendskab til den verden der omgiver os, institutioner og traditioner, skik og brug, Dronning Margrethe og statsministeren, hygge, Jantelov og rødgrød med fløde.

Men sproget består af meget mere end håndfaste regler for stavning, for ordenes bøjning og for ordenes rækkefølge, når vi danner sætninger. Nyere lingvistik har gjort os opmærksomme på flere aspekter af sproget. Vi er blevet opmærksomme på nye sider af sprogets struktur, og vi råder over mere og mere nuancerede beskrivelser af sproget i brug.

En del af de lingvistiske landevindinger er allerede udnyttet i gængse lærebøger i dansk fas. "Talehandlingsteori" og "samtalegrammatik" inspirerede til fornyelse af begynderundervisningen sidst i 70erne, men vi trænger i høj grad til at komme videre.

Drivkraften i vores projekt har i høj grad været at demonstrere med konkrete eksempler, hvordan spørgsmålet om "kultur" konstant er til stede i sprogundervisningen, også når vi tror, at vi "bare" arbejder med sprog.

Kulturen er ikke noget der ligger uden for sproget, kulturen er tværtimod indlejret i sproget. Den engelske lingvist M.A.K. Halliday kalder grammatikken: læren om elementerne i social praksis ("a theory of social practice") og tekst betragter han så som "det sociale samkvems sproglige form" ("the linguistic form of social interaction") (citeret i Kramsch 1993). Og fremmedsprogspædagogen Claire Kramsch udtrykker samme sprogsyn på følgende måde: Kulturen er forankret i den grammatik vi bruger, det ordforråd vi vælger, og de metaforer vi lever gennem (Kramsch 1993).

Hvilke konsekvenser har et sådant sprogsyn for sprogundervisningen? Betyder det, at vi udover alt det andet nu også skal undervise i genrekonventioner, principper for tekstopbygning, sprogbrugskonventioner m.m.?

Måske. I hvert fald skal vi som lærere skærpe bevidstheden om sider ved sproget som vi måske har taget for givet, men som ikke er lige indlysende for alle elever. Vi skal ruste os, så vi bliver bedre til at analysere de vanskeligheder som vores elever oplever. Kun sådan kan vi støtte og vejlede dem i deres tilegnelse af det danske sprog.

Når lærere og censorer ved Danskprøve 2 diskuterer eksamenspræstationer, lyder det somme tider: "Vi tager det ikke så tungt med, hvad de skriver, bare de udtrykker sig forståeligt og korrekt. Der må ikke være uforståelige passager, og de formelle fejl må ikke falde for tæt, indholdssiden af opgaven spiller ikke så stor en rolle, bare opgaven er besvaret. Danskprøve 2 er først og fremmest en sprogprøve."

Med disse bemærkninger tager man afstand fra et synspunkt der ofte fremføres, når man taler om prøven i dansk som fremmedsprog på VUC. Hvis skribenten har noget på hjerte, så må man bære over med en vis ubehjælpsomhed, hvad angår ortografi, morfologi, syntaks osv., siger man her. Man prioriterer m.a.o. indholdet over formen som man siden 70'erne også har gjort det, når det drejede sig om dansk som modersmål, i store dele af det danske uddannelsessystem.

Når lærere og censorer ved Danskprøve 2 understreger, at prøven først og fremmest skal være en sprogprøve, skyldes det altså, at man tillægger den formelle korrekthed stor betydning, når det drejer sig om kandidater der skal klare sig på de videregående uddannelser. Man er nødt til at kræve en vis sikkerhed i besvarelserne, ortografisk, morfologisk, og syntaktisk. Mange elementære fejl i en opgave virker som støj i radioen og flimmer på fjernsynsskærmen.

Samtidig er vægtningen af den formelle korrekthed også et udtryk for ønsket om at give plads for mange forskellige synspunkter og meninger. Man ønsker at respektere selv meninger, der ligger langt fra, hvad man er vant til at høre, og argumenter som ikke vejer tungt i en dansk sammenhæng. Der er altså også tale om en forståelig og sympatisk bestræbelse på ikke at lade folk dumpe på "forkerte" holdninger og "underlige" argumenter.

Ikke desto mindre er det problematisk ikke at tage indholdet/budskabet/meddelelsen lige så alvorligt som den formelle korrekthed. Hvis opgaverne kun stilles halvt på skrømt, og den egentlige dagsorden hedder: "Skriv nogle sider med så få elementære fejl som muligt, som nogenlunde handler om emnet!", så taler man med to tunger, og undervisningssituationen påvirkes af det. Opgaverne skal tilsyneladende handle om noget, men kun tilsyneladende, ikke når det kommer til stykket.

Men sproglig vækst finder kun sted der hvor vi prøver at forstå andre så tydeligt og nuanceret som muligt, og der hvor vi prøver at meddele os til andre så tydeligt og nuanceret som muligt.

Nogle mener, at en sådan sproglig udvikling kun finder sted "i det virkelige liv" og regner ikke undervisning med til det virkelige liv. Men undervisning er også et sted, hvor mennesker mødes med et reelt formål: at øge den sproglige kompetence, at kunne klare mere og mere på det nye sprog.

For at læreren kan være en god hjælper i den proces må han/hun for det første være villig til at indgå i en egentlig dialog med eleverne, han/hun må være til stede som person og dermed samtalepartner i processen, ikke bare som sprogekspert . For det andet må han/hun have øje for brudfladerne i kommunikationen, for de passager i samtalen eller i teksten, hvor der opstår misforståelser, misstemninger eller ligefrem sammenbrud i kommunikationen, og modet til at fordybe sig i de problematiske passager, i stedet for at glatte ud og gå videre.

Når vi ønsker os en ny Danskprøve 2, tænker vi ikke, som det forhåbentlig er fremgået, på en "kulturneutral" prøve, eller en "multikulturel prøve", hvor man forsøger at lave opgaver der er udformet med tanke på elevernes medbragte kulturelle bagage. Skriv et digt om mandeltræernes blomstring, skriv en flammende opfordring til kamp mod undertrykkelse, skriv en hyldesttale til en beundret politisk leder ... Nej, det er ikke den slags vi vil anbefale til afløsning af den nuværende Danskprøve 2.

En ny og for alvor bedre prøve forudsætter en afklaring af, hvad udtrykket "de kan ikke dansk nok" dækker over, dette udtryk som dukker op igen og igen i medierne, og når man taler med folk der på en eller anden måde har med udlændinge i de videregående uddannelser at gøre.

For en sikkerheds skyld vil vi understrege, at vi ikke efterlyser en "lettere" prøve. Men vi efterlyser en prøve der i højere grad afspejler genrer, teksttyper og færdigheder som eleverne vil få brug for på de videregående uddannelser.

Nogle af de elever vi har haft var efter vores bedste overbevisning ikke sprogligt rustet til klare sig på en videregående uddannelse, og det var for så vidt i orden at de ikke slap gennem nåleøjet.

Andre af de elever vi har haft, ville imidlertid sandsynligvis have kunnet klare sig i en dansk videregående uddannelse, hvis de havde fået chancen.

Vi har f.eks. haft enkelte elever der – på grund af meget stor sprogbevidsthed og et meget stort sprogligt register på deres eget sprog – ikke kunne gøre kort proces, som man er nødt

til, hvis man på 60 minutter skal nå at resumere en oplæst tekst, hvis indhold og form måske ikke var særlig velovervejet.

Vi har også set besvarelser som er blevet godtaget, selv om deres største fortjeneste var, at de indeholdt meget få elementære fejl. Kontante fejl springer tydeligere i øjnene end svage formuleringer. Ved gode taktiske evner havde kandidaterne klaret at undgå elementære fejl og bestod altså, selv om det sproglige niveau bedømt i sin helhed ikke var imponerende.

I betragtning af, hvor afgørende prøven er for de elever der går op til den, er det vigtigt på længere sigt at få udarbejdet en prøve af mere overbevisende prognostisk værdi.

Det forudsætter imidlertid, at flere bliver involveret i diskussionen om prøven. I første omgang kunne man ønske sig en udmelding fra censorerne om sæsonens opgavesæt. En sådan udmelding ville være et godt og konkret udgangspunkt for en åben faglig debat, som igen er forudsætningen for udvikling af nye prøveformer. Der er ingen tvivl om, at traditionen for censorudmeldinger, når det drejer sig om årets HF- og studentereksamensopgaver i skriftligt dansk, har bidraget væsentligt til den pædagogiske fornyelse af prøveformer og undervisning i skriftlig fremstilling i hele det danske skolesystem. Et af problemerne med Danskprøve 2 er, mener vi, at der er så lidt faglig opmærksomhed omkring den.

Mange af de nye ideer om undervisning og testning i dansk som modersmål er også relevante for dansk fas:

"Der bør gøres forsøg med skriftlig eksamen med forberedelsestid. Opgavens emne udleveres, hvorefter eksaminanderne får et tidsrum til indsamling af stof, fremstilling af udkast, evt. kommentarer til andres udkast, før de skriver deres egen endelige besvarelse."

"Eksamensopgaverne bør sprede sig over et bredere spektrum af sproglige genrer, hvor nogle opgaver f.eks. kalder på koncis og saglig fremstilling, nogle på en mere atmosfæreskabende stil, andre på synspunktfremsættende og diskuterende former." (Skriftlig fremstilling, Undervisningsministeriet 1991, s. 78)

Når vi især omtaler den skriftlige prøve, skyldes det, at den er mere problematisk end den mundtlige. Men også hvad den mundtlige prøve angår, kunne man overveje at lade sig inspirere af det øvrige danske uddannelsessystem, hvor det er almindeligt, at eleverne prøves både i læst og i ulæst tekst.

En bedre prøve vil nødvendigvis virke tilbage på undervisningen. Som det er nu bruger vi meget tid på opgaver og opgavetyper af tvivlsom værdi.

Afsluttende bemærkninger

På undervisningsministeriets konference i Billund for nylig, gav Johs. Wagner fra Center for fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet, for nylig en meget kritisk fremstilling af tilstandene på området dansk fas, og vi må desværre give ham ret i meget af den kritik han fremsatte.

Vi er også enige med ham i, at området har hårdt brug for, hvad han kalder *en permanent og eksperimenterende faglig offentlighed*. Faglig udvikling forudsætter eksistensen af en faglig offentlighed, men en sådan eksisterer ikke på landsplan, hvad angår dansk som fremmed- og andetsprog, påpeger Johs. Wagner. Der findes ingen efteruddannelsesinstitutioner, ingen faglige kommunikationsmidler, der er få og begrænsede midler til forsøgsundervisning og faglig udvikling, og ingen landsdækkende netværk, hvor man kan formidle erfaringer med forsøg og udvikling.

Det må man desværre give ham medhold i, og endda tilføje, at der heller ikke findes nogen egentlig læreruddannelse på området.

Hvad værre er mangler der i vide kredse forståelse for, at der overhovedet er tale om et *fag*, og så længe den forståelse mangler, er det svært at forestille sig nogen former for fremskridt af betydning.

Men her er det en stor opmuntring, at ministeriet havde valgt *Dansk som Andetsprog* som overskrift på konferencen. Det tager vi som et positivt signal om, at der blandt politikere og embedsmænd er en voksende bevidsthed om nødvendigheden af at opprioritere det faglige i indvandrerundervisningen, ikke for at glemme de elever der har indlæringsvanskeligheder, de tunge elever, de ikke-boglige, og hvad de nu kaldes, men for at komme ud af handicaptænkningen, og i stedet fokusere på, hvad det er vi *fagligt* kan gøre bedre.

Det er i denne sammenhæng vores projekt hører til. Vi håber derfor, at rapporten vil give anledning til frugtbare diskussioner blandt kolleger og andre der interesserer sig for vores fag.

Litteraturhenvisninger

Hagel-Sørensen, Anette 1991: Kulturmødet i læsning. København: Danmarks Pædagogiske Institut, Den gule serie nr. 46.

Kramsch, Claire 1993: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Rapport nr. 11. København: Undervisningsministeriet 1991.

Wagner, Johs. 1994: Dansk som andetsprog og tendenser i den moderne sprogpædagogik. i: Rapport fra konference den 7.-8. november 1994 om "Dansk som andetsprog". Folkeoplysningsafdelingen, Undervisningsministeriet.

HAJ 91

REFERATOPGAVE

InterRail

Hvert år er der over 20.000 unge, der tager på InterRail fra Danmark. Det er en rejseform, der tiltrækker mange unge mennesker, og hvert år tager et stigende antal af sted.
I denne tekst hører vi lidt om interrail-ferien, og vi hører om Aase Kirkegaard, der har prøvet at være interrailer, før hun blev gift. Nu tager hun og hendes mand på InterRail med sønnen, Christian, der er to år, og sammen erfarer de, hvad det vil sige at opleve verden i knæhøjde.

Referer den oplæste tekst og kom herunder ind på følgende:

1. InterRail som ferieform.

2. Familien Kirkegaards interrail-ferie med Christian på to år.

STUDIESKOLERNES OG
DANSK FLYGTNINGEHJÆLPS
DANSKPRØVE 2

CERTIFICATE OF PROFICIENCY

InterRail.

Sommeren nærmer sig og med den ferietiden. Hvad gør man, hvis der ikke er ret mange penge på feriebudgettet, og man alligevel gerne vil se og opleve en del af verden? Svaret kan være Inter-Rail.
Hvert år er der mange unge danskere, der tager på InterRail. InterRail betyder, at man køber et togkort, der gælder til samtlige tog i 26 lande hovedsagelig i Europa. Med sådan et kort kan man altså rejse, lige hvorhen i Europa man vil i en måned, og kortet koster kun 1.800 kr. for alle unge under 26 år.
InterRail er en ferieform helt for sig. Når man kan rejse overalt i Europa i en måned, kan man følge alle de pludselige ideer, man får. Man kan rejse fra Gibraltar til Nordkap i Nordnorge, til Paris, London, Rom eller Athen. Med et InterRail kort opnår man en grad af frihed, som man ikke er vant til at opleve i hverdagen. Det er naturligvis en ferieform, der er mest interessant for unge mennesker. Når man rejser på den måde måske med rygsæk, må man ofte overnatte på vandrerhjem eller sågar tage til takke med at overnatte under åben himmel. Men man møder mange andre unge mennesker, der rejser på samme måde. Dem kan man slå følge med i et par dage, indtil vejene igen skilles.
Det sker dog også, at man på sådanne interrailrejser finder udenlandske venner for livet, ja måske en mand eller kvinde, man ønsker at leve sammen med i en længere periode af livet, måske altid.
For mange interrailere er det interessant at møde unge mennesker fra andre lande, diskutere verdensproblemerne med dem, udveksle erfaringer og på den måde komme til at se på verden på en lidt anden måde, end man tidligere gjorde. International forståelse og større tolerance opnås blandt andet, ved at man kender hinanden.
Det hele lyder så positivt, men der er også konstant farer, der lurer på interrailerne. Det største problem er normalt at opbevare de penge, man nødvendigvis må have med på en sikker og forsvarlig

måde.
Alle ved, at interrailere må gå med nogle penge på sig, for ellers kan de ikke købe mad, og hvad de ellers skal bruge. Derfor bliver de let offer for overfald og tyverier. Specielt er det farligt, hvis man vælger at sove under åben himmel om natten. På få minutter kan man have mistet alle de penge, man havde med, og så er resten af rejsen ikke så morsom.

Aase Kirkegaard er gammel interrailer. Nu er hun imidlertid blevet gift og har fået et barn. Kan man så tage på InterRail med rygsæk mand og barn? Jo mere familien tænkte på deres mange dejlige oplevelser som interrailere, jo mere blev de enige om, at det også måtte kunne lade sig gøre, selv om de havde et barn med på to år.
De tog af sted. Deres første bestemmelsessted var Paris, og de var lidt bange for, at sønnen ikke kunne klare den lange togrejse på 16 timer fra Århus til Paris. Men det gik over al forventning. Det varede ikke længe, før deres søn, Christian, havde gjort kupeen til et nyt univers, hvor hans små bamser boede, og hvor hans legetøjsbiler kunne stå parkeret i den store garage under sæderne. Han legede sig frem, og i toget var der en masse nye mennesker at snakke med.
I Paris boede Aase og familien på campingplads uden for byen. Så når de om morgenen tog ind til byen, var det ikke så let at komme tilbage til teltet, for at Christian skulle sove til middag. Men det klarede de let. Når Christian blev træt, satte de ham i den lille klapvogn, og der fik han sin middagssøvn, mens forældrene sad på en stille café og fik en kop kaffe. De traditionelle turistattraktioner, Eiffeltårnet, Triumfbuen og Sacre Coeur, interesserede ikke Christian særlig meget, men metroen var absolut et højdepunkt. Havde det stået til Christian, kunne familien have tilbragt samtlige dage under jorden.
Senere kom familien til Sydfrankrig ned til Middelhavet, og her viste det sig også at være en fordel at have et barn med. En af de bedste og billigste campingpladser ved Middelhavet var forbeholdt medlemmer af en bestemt fransk forening, men da campingfatter så den lille familie med 2-årige Christian, kunne han ikke sige "nej", og så fik de lov til at bo der også.
En interrailrejse med en 2-årig er naturligvis en anden oplevelse

end Aase og hendes mand tidligere havde haft. Der er ikke noget med at gå på diskotek til klokken fem om morgenen og sove på en banegård. Men de praktiske problemer var små. Et barn kan sagtens vaskes stående foran et telt og bleskift kan ordnes næsten alle steder. De håndfaste principper om fast sengetid og renlighed og antallet af pommes frites og is må man se stort på. Man får nogle dejlige intense uger sammen og en helt ny synsvinkel på, hvad ferie er. - Set fra knæhøjde.

LOWER CERTIFICATE STUDIESKOLERNES DANSKPRØVE 2

Resumé (15. august 1989).

(Opgaven skal være på min. 200 og max. 250 ord).

JENS MUNK

Den danske forfatter Thorkild Hansen har skrevet en meget spændende bog om den danske opdagelsesrejsende Jens Munk, der fra 1619-1620 foretog en meget farlig ekspedition.

Når det i dag er muligt at skrive meget præcist om ekspeditionen, skyldes det, at Jens Munks dagbog fra turen er bevaret, og Thorkild Hansen har brugt den som grundlag for sin bog.

Resumer den oplæste tekst og kom herunder ind på følgende:

1. Formålet med ekspeditionen.
2. Udrejsen og katastrofen.
3. Hjemrejsen.

Ordforklaring:

ekspedition = en rejse, der har til formål at udforske nye egne på jorden.

BEST COPY AVAILABLE

DANSKPRØVE 2 STUDIESKOLERNES DANSKPRØVE 2

RESUMÉ (15. august 1989).

Jens Munk

I Christian den Fjerdes regeringstid foretog danskere flere store opdagelsesrejser. Kongen var interesseret i at finde de mest praktiske sejlruter til Asien, så danskerne selv kunne rejse ud og købe de råvarer, som man manglede i Danmark. Indtil videre havde man måttet købe varerne af hollandske købmænd, og det gjorde naturligvis varerne dyrere.

På turene til Asien sejlede kongens skibe ad den sædvanlige rute syd om Afrika, gennem det Indiske Ocean og ind i Stillehavet. Men var det nu den letteste vej? En af kongens unge flådeofficerer, Jens Munk, havde længe spekuleret på, om man kunne nå frem til Asien ad en rute nord om Amerika. Ideen med at sejle til Asien ved at sejle mod vest var slet ikke ny. Columbus fandt Amerika, da han ville forsøge at sejle til Indien ved at sejle mod vest.

Jens Munk talte med kongen om sine planer, og Christian den Fjerde var straks positiv. Jens Munk fik to af flådens mindre skibe og gjorde klar til ekspeditionen, som begyndte søndag den 9. maj 1619. Der var flere tusinde københavnere på havnen for at tage afsked med Jens Munk og hans 63 søfolk, da de begav sig af sted på det, der skulle vise sig at blive en meget farlig tur.

Jens Munks skibe nåede til Grønlands kyst efter at have sejlet i to måneder, og nu kunne eftersøgningen af en søvej tværs gennem Amerika ud til Stillehavet på den anden side begynde.

Flere gange troede Jens Munk, at han havde fundet en åbning gennem landet, men hver gang viste det sig, at det kun var lukkede fjorde. Allerede i september måned blev Jens Munk overrasket af vinteren i Hudson-bugten. Snestorme og is gjorde det snart umuligt at sejle mere, og Jens Munk besluttede, at de skulle forsøge at overvintre i en lille fjord, hvor skibene kunne ligge i læ for vinden og i sikkerhed for isen. Men ville man kunne holde kulden ud, når det for alvor blev vinter, og ville de have mad nok? Det var nogle af de spørgsmål, Jens Munk og hans mandskab stillede sig i efteråret 1619.

I begyndelsen gik alt godt. Vejret var ikke så slemt og søfolkene skaffede føde ved at gå på jagt efter fugle og harer eller fiskede ørreder i en flod i nærheden. Træ til ovnene om bord på skibene fik de ved at fælde nogle træer på land, og man syntes at klare vinteropholdet helt godt. Mandskabet kunne fejre en hyggelig jul med haresteg og øl og vin på bordene.

Men så begyndte katastrofen. De første to mænd i ekspeditionen var døde før jul. Ved nytårstid døde endnu to, men mange flere lå syge om bord på bådene, og Jens Munk fandt nu ud af, at mandskabet var blevet angrebet af en sygdom, der skyldes mangel på vitaminer.

BEST COPY AVAILABLE

En sygdom der opstår, hvis man i længere tid ikke får frisk fisk eller friske grøntsager.

Efterhånden blev vinteren strengere og sneen så tyk, at også de raske mænd i lange perioder måtte ligge stille i deres kahytter på skibene. Nu havde de kun den saltede skibskost at leve af, og det var årsag til, at endnu flere blev syge og døde.

Jens Munk fortæller i sin dagbog, at han blev mere og mere fortvivlet, fordi han intet kunne stille op mod sygdommen. Den 1o. april var 41 af de 64 mænd døde, og den 4. juni var 61 døde, og der var kun Jens Munk og to andre mænd i live, men de var alle tre syge og meget svage. Foråret var imidlertid begyndt at vise sig, og det holdt modet oppe hos mændene. De kunne igen begynde at fiske. Med deres sidste kræfter fik de sat fiskegarn ud og fanget nogle ørreder.Det reddede deres liv. Ved at spise friske fisk og fiskesuppe fik de igen vitaminer, og deres kræfter begyndte at vende tilbage.

De havde reddet livet, men hvad hjalp det, hvis de ikke kunne komme tilbage til Skandinavien. Var det muligt for kun tre mand at sejle et af skibene? Jens Munk vidste, at sommeren i dette område var ganske kort, og han traf derfor beslutning om hurtigst muligt at forsøge en hjemrejse med det mindste af skibene. Det ville blive besværligt og farligt for kun tre mænd at sejle skibet gennem Nordatlantens storme, men det var deres eneste chance for at komme tilbage.

Allerede dagen efter afrejsen mødte de isen. Skibet satte sig fast, og i flere døgn lå de i tæt tåge fanget af isen. Mens de lå der, mistede de skibshunden. Den sprang en dag efter en isbjørn, som nysgerrigt betragtede skibet. På grund af tågen kunne den imidlertid ikke finde tilbage til skibet, og i to dage hørte de tre mænd den skrige uden at kunne hjælpe den.

En måned efter afrejsen havde Jens Munk og hans to mænd ført skibet ud i det åbne Atlanterhav. Nu var det ikke mere is og tåge, der gjorde sejlturen vanskelig, men storme og orkaner.

Den 29. august blæste det op til orkan. Sejlene måtte tages ind. Skibet var begyndt at tage vand ind, og de tre mænd måtte arbejde både nat og dag for at holde skibet flydende. Da det dårlige vejr efter 7 dage var forbi, var de tre mænd så trætte, at de måtte tage et par dages hvil.

Endelig den 2o. september 162o så Jens Munk Norges kyst. Både skib og mandskab var i en sørgelig forfatning, men hjemrejsen var gennemført, og dagen efter kunne de tre mænd gå i land trætte, men glade.

Ekspeditionen sluttede lykkeligt for Jens Munk og to af hans sømænd, men selve turen var som helhed en kæmpe fiasko. Søvejen nord om Amerika var ikke fundet, 61 danske sømænd og et skib var gået tabt. Men Jens Munk havde gjort, hvad han kunne og blev i kongens tjeneste til sin død i 1628.

Tema: Befolkning og udvikling

Læste tekster.

Moral eller hykleri i Cairo (Det Fri Aktuelt 6/9-94)

Uddannelse er den bedste prævention (Det Fri Aktuelt 7/4-94)

Baby-bomben er en fuser (Politiken 14/10- 93)

Hvad siger din religion om børnebegrænsning (Kontakt nr 7 1986-87)

Der står børn på kinesernes ønskeseddel (Kontakt nr 7 1986-87)

Islamisk kvindekamp (Weekend-avisen 24.-30.6. 94)

Family Investment: Sihle og Fatima (Politiken 23/11-93)

Pol. 23/11-93

BEST COPY AVAILABLE

Fatima er snedkermester

Som 16-årig var hun pludselig gift med sin svoger og formelt mor til sin afdøde søsters fem børn – uden at nogen havde spurgt hende. Manden havde bag hendes ryg været hos faderen og betalt brudepris, lobola, og faderen havde troet, at det var efter fælles aftale.

I dag er Fatima Shariwa, 28, enlig mor til syv børn, hvoraf de to yngste er hendes egne. Hun er også selvstændig snedkermester med eget værksted i den sorte township Tafara, uden for Zimbabwes hovedstad Harare. Med tre ansatte under oplæring. Manden er hun skilt fra, huset med to små værelser og et køkken beholdt hun sammen med børnene. Selv sover hun i værkstedet, hvor en dobbeltseng bag en væg af spånplader udgør hendes soveværelse.

Der er også en kæreste inde i billedet, men det ved børnene ikke, og de skal heller ikke have det at vide. – De mister respekten for mig, hvis de ser mig med en anden mand, siger Fatima. Og jeg skal ikke giftes igen. Jeg vil bevare min selvstændighed.

Fatima Shariwa er en usædvanlig stærk og handlekraftig ung kvinde. Med fire års skolegang som ballast besluttede hun sig for nogle år siden til, at hun ville have en uddannelse. Hun bestod uden problemer en 7. klasses eksamen, der skaffede hende adgang til Danhiko, et skoleprojekt, der finansieres af Zimbabwes regering med bistand fra nordiske hjælpeorganisationer, herunder DANIDA og Mellemfolkeligt Samvirke.

Danhiko har en beklædnings- og en snedkeruddannelse, begge på tre år, men Fatima ville ikke lære at sy og lave stoftryk. Hun mente, at hun havde størst chancer for at gøre sig bemærket i et mandefag, og så gik hun i snedkerlære.

I dag er hun færdiguddannet og i stand til at underholde sin store familie, inklusive sin far og stedmoder, der bor i et fattigt landområde og ofte har brug for et økonomisk tilskud.

– Min fremtidsdrøm er elektrisk værktøj, et stort værksted, en bil til at hente mine varer ud i og et hus, hvor der er plads til os alle sammen. Og så skal alle børnene have en uddannelse.

En del af drømmen er i hvert fald inden for rækkevidde. Mellemfolkeligt Samvirke har i samarbejde med Zimbabwe Women's Resource Centre – en institution, der bedst kan sammenlignes med vores KVINFO – produceret en kortfilm om Fatima. Den har vundet prisen i en verdensomfattende konkurrence om kortfilm med emnet kvinder i udvikling, og pengene, 30.000 kr., går til Fatima til investering i det så heftigt begærede værktøj.

– Jeg vil også gerne have flere ansatte, og helst kvinder, siger Fatima. Livet er hårdt for kvinder i Zimbabwe, og selv om vi nu har fået både uafhængighed og en lovgivning, der giver kvinder flere rettigheder, så har det ikke ændret mændenes attitude. De tror stadig ikke, at vi er tænkende væsener.

Privat har Fatima for længst vundet anerkendelse som familiens overhoved. Hendes far siger:

– Hun er ikke mere min datter, hun er min far. Det er hende, der skaffer brød på bordet.

BEST COPY AVAILABLE

FATIMA

Forbered et mundtligt resumé af teksten, hvor I kommer ind på følgende:

- Fatimas baggrund og nuværende livssituation
- Hendes holdning til ægteskab
- Hendes erhvervssituation og baggrunden for den
- Hendes familiemæssige forhold, status og forpligtelser
- Hendes fremtidsvisioner
- Hendes vurdering af mænds opfattelse af kvinder

Dansk kultur formidlet gennem Test 1 og Test 2 – en kritisk analyse af den skriftlige eksamen i dansk for voksne indvandrere

Karen-Margrete Frederiksen
Roskilde Universitetscenter
Institut for Sprog og Kultur

Hvis man læser noget der er tænkt adskilt som et hele, opstår der helt nye billeder og meddelelser.

Jeg vil i denne artikel[1] fremlægge nogle resultater af en læsning af opgaveformuleringerne til Test 1 og Test 2[2], som jeg har foretaget ud fra synsvinklen interkulturel kommunikation. Jeg har læst de enkeltstående test som henholdsvis 17 og 16 kapitler i en sammenhængende tekst.

Når en elev gennemfører en sprogtest, er det primære formål at afgøre, hvilket sprogligt niveau han/hun aktuelt befinder sig på, og at prognosticere, hvilket niveau eleven kan opnå inden for en nærmere afgrænset periode. Det er primært testning af kommunikativ kompetens, det drejer sig om. Interessen i min undersøgelse ligger imidlertid inden for feltet kultur: kulturindhold, kulturformidling, kultursyn.

Som det er i øjeblikket, er det meget svært overhovedet at bruge ordet kultur, fordi der lægges så meget forskelligt i det. Derfor vil jeg tiltræde Henrik Kaare Nielsens måde at tackle forvirringen på:

"Forvirring er med andre ord et grundvilkår for aktuel kulturteori, og en ædruelig ambition for den teoretiske bestræbelse vil være skabelsen af "kvalificeret forvirring", altså indsigt i kompleksiteten og modsætningsfylden i modernitetens kulturelle dimension. Kravet til en sådan teori kan altså ikke meningsfuldt være det grandiose, at der skal etableres et

---

1 Test 1 og Test 2 er basistest i indvandrerundervisningen: Dansk som andetsprog. De to test bliver taget efter fra et halvt til halvandet års danskundervisning. Derefter kan eleverne fortsætte på såkaldte overbygningsgrene: Fx skoleforberedende undervisning, der afsluttes med en VUF-test, der på niveau kan sammenlignes med niveauet efter 9. –10. klasse. eller fx uddannelsesforberedende undervisning, der afsluttes med Danskprøve 2 (DP2), der giver adgang til videregående uddannelser.

2 Dette er en omarbejdet version af Frederiksen 1995, hvortil jeg henviser. Undersøgelsen blev delvist finansieret af forsøgsmidler under Undervisningsministeriet.

éntydigt, kohærent og udtømmende kulturbegreb. Man må under disse omstændigheder lade sig nøje med den beskedne fordring, at analytikeren til enhver tid eksplicit skal definere, hvad der nærmere menes med begrebet kultur i den specifikke *sammenhæng*, som er på tale." (Nielsen 1993, s.10).

UNDERSØGELSENS OBJEKT:

Inden for indvandrerundervisningen er der en række test op igennem undervisningssystemet[3]. Jeg har begrænset min undersøgelse til basistestene Test 1 og Test 2, fordi det er de test, som eleven møder først, og fordi det er de test, som langt de fleste elever bliver udsat for.

Jeg har undersøgt Test 1 fra februar 1991 til december 1994. Det drejer sig om i alt 17 opgavesæt. Jeg har undersøgt kulturindholdet i følgende deldiscipliner:

1) Læse/forstå-teksterne.
2) Lytte/forstå-teksterne.
3) Skriftlig fremstilling (stilemnerne).

Jeg har gennemlæst Test 2 fra marts 1991, ligeledes til december 1994. Det drejer sig om i alt 16 opgavesæt. Jeg har undersøgt kulturindholdet i samtlige deldiscipliner.

1) Læse/forstå-teksterne.
2) Lytte/forstå-teksterne.
3) Skriftlig fremstilling (stilemnerne).

Jeg har undersøgt testene ud fra følgende spørgsmål, som i analysen dog ikke er så skematisk og slavisk stillet op.

a) Hvad er det for en del af Danmark testene viser. Det vil sige, hvilke(n) del(e) af samfundet drejer testene sig om: By/land, København/provins, ung/gammel, barn/voksen, fattig/rig (social stilling), kvinde/mand.
b) Hvad er det for et "kulturbillede", der fremstår herigennem – homogen/heterogen kultur? – en harmonisk/disharmonisk kultur?
c) Giver teksterne/emnerne anledning til problematisering af "kulturbilledet"?
d) Ligger der i emnebehandlingen en mere eller mindre direkte opfordring til accept af det fremkomne "kulturbillede"?

---

3 Se "Vejledning om undervisning af voksne indvandrere – efter Lov nr. 355 af 4. juni 1986 – Undervisningens indhold," Undervisningsministeriet 1993.

e) Er der "kulturforherligende" tendenser?
f) Er der "kulturopdragende" tendenser?

Jeg har endvidere sammenholdt testene med "Vejledning om undervisning af voksne indvandrere – undervisningens indhold", idet Vejledningen indeholder en del anvisninger, både med hensyn til testenes form og deres indhold (se nedenfor), og jeg har ønsket at se, hvilken effekt Vejledningen har haft på udformningen af testene efter februar 1993, hvor Vejledningen udkom. Reflekteres Vejledningens ord i testene fra juni 1993 til december 1994 – i alt 7 Test 1 og tilsvarende 7 Test 2?

I min konklusion forsøger jeg at perspektivere og tænke i alternativer.

ANALYSE AF TEST 1 OG TEST 2.

Test 1 og Test 2 (oprindelig Basis 1- og 2 test) startede spædt og forholdsvis lokalt i 1990. Allerede året efter blev der tale om en vis formalisering – en vis grad af standardisering både med hensyn til frekvens og indhold. Jeg har ikke undersøgt udviklingen i udbredelsen af testene, men kan sige, at 48 ud af 64 adspurgte skoler brugte Test 1 og Test 2 i efteråret 1994. Derudover var der 4 skoler, der kun brugte Test 1. Ringkøbing amt har den politik ikke at bruge dette testsystem. I øvrigt er det ikke tilfældet, at alle skoler i et amt nødvendigvis benytter alle testene. Det varierer fra skole til skole.

Med hensyn til frekvens udkom der 5 Test 1 i 1991, men herefter ligger det fast – på linje med Test 2, at der udkommer 4 om året med terminerne: marts (M), juni (J), september (S) og december (D). Det vil sige, at der fra 1991 til udgangen af 1994 udkom i alt 17 Test 1 og 16 Test 2. Min analyse omfatter følgelig:

33 lytte/forstå-tekster (Ly)
33 læse/forstå-tekster (Læ)
51 stilemner.

Hvordan ser det samfund ud, som fremstår af testene?

Geografisk

I Test 1 (Læ og Ly-tekster) bliver det stort set ikke nærmere specificeret, hvor historierne foregår henne (23 tekster). 3 tekster foregår i Storkøbenhavn, ligesom det i det hele taget er byforhold teksterne omhandler. Der er kun én tekst fra landet.

Mellem Test 1 og Test 2 er den største forskel, at der kun er 5 tekster, som ikke er specificeret med hensyn til lokalitet. 10 tekster foregår i Storkøbenhavn. Resten foregår i en by i provinsen. Landet er kun repræsenteret én gang.

Da de fleste indvandrere bor i byerne, synes jeg det er helt rimeligt at lade de fleste tekster foregå dér. Jeg finder det også oplagt, at man lader teksterne foregå ikke-specificerede steder i den første test, for så at bruge navngivne lokaliteter i Test 2, hvor testtagerne har haft lejlighed til at stifte nærmere bekendtskab med dansk geografi.

Køn og alder

Kønsfordelingen i testene er lige. Der optræder i alt 64 kvinder og 63 mænd: 35 kvinder og 33 mænd i Test 1 og 29 kvinder og 30 mænd i Test 2.

Med hensyn til aldersfordeling er voksne – gifte og forældre – den største gruppe (58), hvilket svarer fint til den gruppe mennesker, testene er skrevet til. Der forekommer 38 unge. De mindste grupper er børn og gamle med i alt henholdsvis 19 og 12.

Nationalitet

Det er danskere, der i langt overvejende grad befolker testene. Indvandrere er undtagelsen: I Test 1 er der (Læ J 93) en sprogskoleklasse på sommerudflugt til Himmelbjerget. I Test 2 optræder der (Læ M 91) en lille tamilsk pige og hendes familie. Der er en islandsk kvinde (boet i Danmark i 21 år) (Læ S 93), og endelig er der (Ly J 91) en tyrkisk skolepige og hendes familie.

Ser man bort fra sprogskoleklassen, idet den handler om skolen og Danmark, er indvandrere kun til stede i 2,4% af læse- og lytte/forstå-teksterne.

Pr. 1. januar 1994 udgjorde udenlandske statsborgere 3,6% af landets befolkning (Hammer, 1995). Det virker påfaldende, at der er en sådan underrepræsentation.

Erhverv – Social stilling

Det er et bredt, almindeligt udsnit af erhverv, der er valgt i Test 1.

I halvdelen af teksterne er der dog ikke angivet noget erhverv. Der forekommer én arbejdsløs. Det drejer sig om en arbejdsløs ingeniør (Ly J 94).

I Test 2 forekommer der foruden almindelige erhverv en række job, som er meget sjældne, og som derfor virker iøjnefaldende i en basistest. Jeg vender tilbage til dette senere i artiklen. I 11 tekster er erhvervet ikke angivet. Der er ingen arbejdsløse. Der optræder en enkelt førtidspensionist, der kommer i en slags aktiveringstilbud (Ly M 93).

For begge test gælder det, at arbejdsløse er klart og påfaldende underrepræsenterede.

Emner og temaer i Test 1: Læse-og lytte/forstå-teksterne.

I Test 1 er det altdominerende emne kønsroller, ligestilling. Det dukker op som hoved- eller bitema, mere eller mindre accentueret, men til stadighed til stede i lidt under halvdelen af alle 34 tekster, nemlig 15. Emnet er svagest repræsenteret i læse/forstå-disciplinen, hvilket er 5 ud af 17, altså lidt under en tredjedel af teksterne. I de spørgsmål, som testtagerne skal besvare til teksterne er temaet repræsenteret i 4 ud af de 5.

For lytte/forstå-disciplinens vedkommende er temaet gennemgående i over halvdelen af testudgaverne, nemlig 10 ud af 17, hvortil der bliver stillet spørgsmål i 6 ud af de 10 tilfælde.

Når man sammenholder læse/forstå- og lytte/forstå-disciplinerne, viser det sig, at der kun er 4 opgavesæt (F 91, J 92, D 92 og J 94), hvor temaet ikke optræder.

Jeg har i det følgende i noteform skitseret forekomsten af temaet i teksterne. De opgavesæt, hvor temaet også tages op i spørgsmålene er markeret med et (sp).

Læse/forstå:

sp J 91: Faderen tilbyder at blive hjemme fra arbejde og passe sygt barn i de to første dage.
sp S 91: Det er acceptabelt, at kvinder drikker øl på værtshus (understøttet af foto).
sp D 91: Manden skal hjælpe med det huslige, når han går hjemme, synes pensionist-hustru.
S 92: Begge forældre tager til forældremøde på skolen.
sp M 94: Moderen beder faderen, som accepterer, om at blive hjemme fra arbejde og passe sygt barn, fordi hun selv skal til et vigtigt møde.

Lytte/forstå:

sp M 91: Danske mænd går på sprogskole i deres fritid (engelsk). De passer børnene, mens konen arbejder 4 timer om dagen.
J 91: Mandlige og kvindelige kolleger snakker sammen og følges ad i bussen.
M 92: Det er ok, at en gift kvinde får et lift af en gift mand.
sp M 93: Manden skal lave mad (turnusordning), men han har glemt det.
sp J 93: Hvis konen/manden ikke har tid til at lave mad på grund af arbejdspres, går de på restaurant.
sp S 93: Konen vil have manden til at hente barn i institution. Han kan ikke, så naboen bliver bedt om at gøre det. Konen er irriteret på manden, fordi han kun laver mad til fester.
sp D 93: Kvinder kan godt gå alene i biografen.
sp M 94: Det er helt normalt at bo sammen uden at være gift. Man behøver ikke gifte sig, fordi man skal have barn.

S 94: Selv om moderen er hjemme, kan det godt være faderen, der holder det syge barn, mens den kvindelige læge undersøger det.
D 94: Manden tilbyder at lave mad, men konen siger, at det er tilstrækkeligt, hvis han køber ind.

Jeg er udmærket klar over, at testene udgives med det for øje, at én testtager deltager i én test. Det har selvfølgelig ikke været intentionen at se hvert opgavesæt som et kapitel i en bog, som jeg gør nu. Det forholder sig ikke desto mindre således, at de gamle test bliver brugt som forberedelse, før det virkelig gælder, sådan at mange elever er blevet præsenteret for 3-4 opgavesæt inden det egentlige. Det er således givtigt at gennemgå testene på langs for at komme til klarhed over, hvilken kulturel bredde der er. Den skæve kulturformidling, der ses her, har næsten karakter af et kulturpostulat. Den massive insisteren på kønsrolletemaet ser jeg som udtryk for en autostereotypi om Danmark som et land fyldt med ligestillede, frigjorte kvinder, hvis mænd respekterer og underkaster sig deres behov og krav, omend med lidt diskussion (se fx List 1994 om stereotyper).

Mande- og kvinderoller er et yderst kulturspecifikt, kulturtungt emne, og det kan undre, hvorfor det er så magtpåliggende at give det så stor plads i de første basistest. På det tidspunkt, hvor testtagerne tager testen, har de sandsynligvis et så overfladisk forhold til det danske samfund og dets former for kønskultur, at budskabet ikke går ind, og hvad kan de også bruge det til? Testtagerne er naturligvis så dybt forankrede i deres egne kønsrolleopfattelser, som kan ligge tæt på eller fjernt fra den dominerende opfattelse i testene, at der skal meget mere erfaring med det danske samfund og mere sprog til, for at en dialog skal kunne komme i gang.

Ydermere er behandlingen af emnet af en sådan karakter, at Danmark fremstår som et mere homogent land, end det kan leve op til i virkeligheden, idet der ikke differentieres i forhold til alder/generation, social stilling etc. – Alle danskere har samme kønsopfattelse.

Ifølge antropologerne John Liep og Karen Fog Olwig har danskerne generelt set en homogen opfattelse af dansk kultur som lighedsbaseret:

"Sådanne nationale fællesskaber er blevet beskrevet som "imagined communities" (Anderson 1983), i og med selv de mindste nationale fællesskaber, som f.eks. Danmark, rummer så store og sammensatte befolkningsgrupper, at de ikke kan have noget fællesskab på et praktisk, men kun på et ideologisk plan. Når danskere taler om det danske samfund, som var det deres eget personlige fællesskab, og når danskere opfatter dansk kultur som en homogen størrelse, som alle har ligelig andel i, så skyldes det ikke, at alle danskere lever i et lille land, hvor alle kender hinanden, men at der en idé om et nationalt fællesskab, som alle er en del af." (Liep 1994, s.16).

Behandlingen af kønsrolletemaet i læse-og lytte/forstå-disciplinerne er en meget tydelig eksponent for denne opfattelse.

Emner og temaer i Test 2: læse- og lytte/forstå-teksterne.

I Test 2 er kønsrolletemaet også aktivt med vægten lagt på stærke, selvstændige, succesrige kvinder. I læse/forstå-teksterne er der markante kvindelige hovedroller i 6 ud af 16. I lytte/forstå-teksterne er antallet kun 2 ud af 16.

Kønsrolletemaet er imidlertid underlagt et andet, som man kunne formulere som følger: "Hvis du arbejder hårdt og tror på dig selv, kan du blive en succes, selv om du er anderledes" eller sagt på en anden måde: "Det er kun OK at være anderledes, hvis du samtidig er en succes." I alt 9 læse/forstå-tekster ud af 16 og 3 lytte/forstå-tekster ud af 16 indeholder denne ideologi, dette budskab til testtageren om at yde sit bedste her i landet. Testtageren er jo par excellence "den anderledes", der skal forsøge at finde en plads i det danske samfund. Dette tema er til stede i nedenstående testudgaver:

Læse/forstå-teksterne :
S 91: Kvindelig kunstmalers succes i New York.
M 92: Kvindefodbold.
J 92: Dansk svømmepige i verdensklasse.
D 92: En hattemagers historie.
J 93: Klovn i Cirkus Benneweis.
S 93: Indvandret islandsk kunsthåndværker med café – i mølle.
D 93: Ingeniørstuderende blev sølvmedaljekok.
J 94: Kvindelig vægtløfter.
D 94: Kvindelig TV-speaker.

Lytte/forstå-teksterne:
M 91: En kvindelig bagermester på 22 år.
S 91: En énarmet billardspiller – en af landets bedste.
D 91: Verdensmester i kvindefodbold.

Det er på sin plads her at tage de påfaldende, sjældne job op, som jeg tidligere har gjort opmærksom på. Jobbene skal ses i sammenhæng med disse exceptionelle livs historier. Det er: Kunstmaler, hattemager, sanger/entertainer, TV-journalist, cirkusklovn og kunsthåndværker.

Sammenholder man læse-og lytte/forstå-teksterne er de exceptionelle livssucceser kun fraværende i 5 udgaver (J 91, (S 92), M 93, M 94 og S 94).

Et andet bemærkelsesværdigt træk ved Test 2 er, at der i lytte/forstå-delen har udviklet sig

en anekdoteagtig genre, hvor emnet dybest set er irrelevant. Det er vittighedens pointe, der er væsentlig. Denne udvikling starter i S 92, tages op igen i J 93 og dominerer fuldstændig fra D 93, i alt 7 tekster af de 16 mulige.

Jeg mener, at det er problematisk at bruge en humoristisk tekst med en pointe i en basistest. Humor er til dels kulturbundet, og det er virkelig et stort krav at stille til testtagerne, at de skal kunne forstå dansk humor, oven i købet i en stress-situation.

Ydermere bliver deres forventninger til den atmosfære, som testen er omgivet af, frustreret ved det morsomme indslag. Jeg har faktisk aldrig oplevet, at der var nogen testtagere, der lo. Der har højest været et par stykker, der har trukket lidt på smilebåndet. Testtagerne er alt for optagede af at besvare opgaverne til at kunne slappe af og grine.

Anekdoterne er:

S 92: En vraget hustru hævner sig humoristisk på sin utro mand.
J 93: Et barnebarn "sender" bedsteforældrenes kærlighedsbreve til andre mennesker i opgangen, hvor de bor.
D 93: Julegavebytteri mellem 3 brødre.
M 94: Et pensionistægtepar bliver narret og bestjålet.
J 94: En bankmand har uspiselig "hjemmebagt" kage med til kollegerne.
S 94: En gæst spiser en andens suppe på et cafeteria i Føtex.
D 94: Anekdote fra telefonens barndom, hvor man ikke rigtigt troede på den.

Skriftlig fremstilling – stilemnerne.

Skriftlig fremstilling i Test 1 er en stil, der skal skrives ud fra et oplæg. Det er som regel et billede (undtagen M 92 og M 94) og en lille tekst, der indeholder forslag til besvarelse. Stilemnerne er konkrete. De tager udgangspunkt i almindelige hverdagsforhold.

Stilemnerne Test 1:

F 91:	Familien	Aktiviteter på en varm sommerdag.
M 91:	Bilkøb	Hvad vil du gøre, hvis du fik en halv million?
J 91:	En dansktime	Hvad laver du i din fritid?
S 91:	Min hverdag.	
D 91:	Min bolig.	
M 92:	En god ven eller veninde.	
J 92:	Indkøb.	
S 92:	Mad og måltider.	
D 92:	Radio og fjernsyn.	
M 93:	Min fritid.	

J 93: Min skole.
S 93: Min sommerferie.
D 93: Et sted i Danmark.
M 94: Bolig.
J 94: Min hverdag i Danmark.
S 94: Min fritid.
D 94: En rejse.

For at kunne bedømme stile retfærdigt bør alle testtagere, og det vil i denne kontekst i princippet sige hele verdens befolkning, stilles lige med hensyn til mulighed for kendskab til emnerne. Det vil sige, at der i princippet ikke må være nogen, der som følge af sin kulturelle og øvrige baggrund på forhånd er anderledes stillet, det være sig bedre eller dårligere. Det er sandsynligvis utopisk at forestille sig, at man nogen sinde vil kunne producere en test, der lever op til dette princip, men det er under alle omstændigheder et godt princip at have for øje. Med det in mente mener jeg, at emnerne i Test 1-stilene er så almene, konkrete og åbne, at der må siges at være en rimelig mulighed for alle for at besvare opgaven.

Det forholder sig ganske anderledes med stilemnerne i Test 2. Problemet med skriftlig fremstilling i Test 2 er bl.a., at den foruden at bruges som en achievement test også bruges til at skille fårene fra bukkene, idet den bruges til at bestemme, hvilken overbygningsgren i systemet testtageren kan komme ind på. Den fungerer med andre ord også som en proficiency test.

Hvilken overbygningsgren testtageren kan komme ind på, har klart meget med testtagerens kommunikative kompetens at gøre, men den kulturelle kompetens spiller også en rolle, idet testtagerens evne til at behandle et stilemne i overensstemmelse med danske, kulturelt bestemte logikker og argumentationsmønstre er afgørende for, om stilen bliver forstået som logisk og velargumenteret og ikke blot som en samling mere eller mindre lingvistisk set korrekte sætninger.

At stilene bliver brugt til at bestemme overbygningsgren efter, giver sig bl.a. udtryk i, at der er to emner til hver testudgave (i de første opgavesæt 3). I de første opgavesæt blev testeren instrueret i, at han/hun skulle opfordre DP 2-aspiranter til helst at vælge en bestemt opgave, nemlig C-opgaven i de første 2 testudgaver og B-opgaven i de følgende. Fra M 92 kan testtageren frit vælge mellem opgaverne.

Stilemnerne Test 2:

	OPGAVE A:	OPGAVE B:
M 91:	Torvet.	Mine første skoleår (B). Pensionist og hvad så? (C).
J 91:	Ved morgenbordet.	En arbejdsdag i mit hjemland (B). Ytringsfrihed (C).
S 91:	En god film.	TV på godt og ondt.
D 91:	Et godt arbejde.	Arbejdsglæde.
M 92:	Den bedste dag i mit liv.	Beundring.
J 92:	Et brev til en ven.	Ligestilling.
S 92:	Min sommerferie.	Børn.
D 92:	Når et barn bliver født, barselstraditioner.	Kærlighed.
M 93:	Ferie og turisme.	Sport og idræt.
J 93:	Skoleoplevelser.	By og land.
S 93:	Arbejdsløshed, samfundet kræver arbejde for støtten.	Kvinder på arbejdsmarkedet.
D 93:	En hyggelig aften.	Kriminalitet.
M 94:	De spilleglade danskere.	Store og små butikker.
J 94:	Venskab.	Sport.
S 94:	Familieliv og fjernsyn.	Årstiderne.
D 94:	Skriv om en dag du glemmer.	Fremtiden.

For mange af emnernes vedkommende er der langt fra de konkrete, jordbundne emner i Test 1. Mange af Test 2-emnerne er meget abstrakte, meget kulturspecifikke og stiller store krav til indsigt i den samfundsmæssige udvikling og situation i Danmark. Det drejer sig fx om "Ytringsfrihed", "Ligestilling", "Arbejdsløshed, samfundet kræver arbejde for støtten","Kvinder på arbejdsmarkedet", "Kriminalitet".

Der er dog også stilemner, der lægger op til, at testtageren kan tage udgangspunkt i sine egne erfaringer fra sit eget land eller føre en dialog mellem kulturerne, fx: "Mine første skoleår", "En arbejdsdag i mit hjemland", "Når et barn bliver født, barselstraditioner". Men denne type emner er i undertal.

Som helhed er emnerne for abstrakte og for kulturbundne for en basistest. Jeg er sikker på, at testtagerne kan vise deres skriftlige kompetens, uden at det nødvendigvis skal ske så abstrakt og kulturspecifikt.

Testtagernes mulighed for kendskab til genren "dansk stil" vil jeg tage op senere i min sammenholdning med Vejledningens anvisninger.

TEST 1 OG TEST 2 SET I FORHOLD TIL "VEJLEDNING OM UNDERVISNING AF VOKSNE INDVANDRERE – UNDERVISNINGENS INDHOLD"

Som nævnt i indledningen vil det være interessant at se, hvordan Vejledningen – februar 1993 – har påvirket Test 1 og Test 2. Jeg ser bort fra martsudgaven, da den formodentlig har ligget færdig på det tidspunkt Vejledningen kom. Det er altså de 7 udgaver fra juni 93 til december 94, det drejer sig om.

Udgangspunktet for min sammenholdning er Vejledningens ord om samspillet mellem test og undervisning:

"Alle tests har en tilbagevirkning på undervisningens indhold, derfor må det sikres at testene i udformning og variation dækker det samlede ønskede indhold i undervisningen. Opgavetyperne skal varieres, være vedkommende og så vidt muligt afspejle virkeligheden uden for undervisningen." (s. 49-50).

Som tidligere påvist er kønsrolletemaet stærkt overrepræsenteret i læse-og lytte/forstå-teksterne i Test 1. Efter juni 93 gør dette sig også gældende, så Vejledningen har øjensynlig ikke sat sig nogen spor her. Jeg kan derfor konkludere, at kravet/ønsket om variation ikke honoreres.

Der gælder det samme for Test 2 som for Test 1, at der ikke kan spores nogen effekt af Vejledningens anvisninger. Det ser tværtimod ud til, at testkonstruktørerne har låst sig fast på den samme slags opgavetype jfr. de usædvanlige livshistorier i læse/forstå-disciplinen og anekdoterne i lytte/forstå-delen, som faktisk nøjagtig fra J 93 cementeres som *formen* (kun én "almindelig" tekst fra J 93).

Kravet/ønsket om variation bliver ikke opfyldt, og det kan heller ikke siges, at læse-og lytte/forstå-teksterne "afspejle(r) virkeligheden uden for undervisningen." Tværtimod er det et ganske fordrejet billede, der gives i de pågældende tekster.

Lige så lidt som i de nu behandlede deldiscipliner kan Vejledningen siges at have haft indflydelse på udformningn af disciplinen "skriftlig fremstilling". Indholdsmæssigt lever stileemnerne op til kravet om forskelligartethed, men genremæssigt er der ikke tale om nogen form for variation. Den eneste type er "dansk stil". Vejledningen giver faktisk eksempler på flere andre typer skriftlig fremstilling, som eleven skal kunne mestre.

Genren "dansk stil" er for mange elever en hård nød at knække, men vi insisterer på, at de skal kunne klare den. Dansk stil er så naturligt for os, at vi glemmer, at den er kulturelt bundet til Danmark, at man i andre lande har andre traditioner for essays. Vi er blevet undervist i den danske stil gennem Folkeskolen og måske senere i Gymnasiet/på HF. Vi har som land betragtet flere hundrede års erfaring med den danske stil og som personer

mindst 6 år. Vi forlanger ikke desto mindre, at vore elever skal kunne skrive dansk stil allerede efter et halvt til et helt år.

Finn Hauberg Mortensen har gennemgået emner for stile til studentereksamen fra 1884 til 1984, og når man sammenligner basistestenes stilemner med studentereksamens, er forskellen ikke så stor. Men stilen i gymnasiet er blevet udviklet langt mere end Test 1 og Test 2 er. I 1984 var der 7 forskellige, mangeartede opgavetyper at vælge imellem til studentereksamen. I basistestene er der kun èn mulighed, og emnerne ligner mere 1884-emnerne end 1984, og der er ikke nogen forskel på, om testen ligger før Vejledningen eller efter. Et eksempel fra studentereksamen 1884: "Cyklekørslen, dens Fordele og Skyggesider for den enkelte og for Almenheden." (Mortensen, 1984).

Alt i alt må jeg beklageligvis konkludere, at Vejledningen ikke har haft nogen indflydelse på udformningen af Test 1 og Test 2.

AFSLUTNING.

Mine spørgsmål til de to test var:

- Hvilket kultursyn kommer der frem i testene?
- Hvilken kulturformidling er der i testene?
- Er der mulighed for interkulturel kommunikation?
- Viser kulturbilledet en homogen/heterogen kultur – en harmonisk/disharmonisk kultur?
- Problematiseres kulturbilledet?
- Er der kulturforherligende og -opdragende tendenser?

Kultursynet i testene reflekterer det såkaldt "klassiske antropologiske kulturbegreb", som jeg også mener Vejledningen står for (se fx Vejledningen s. 27, "informative mål"), og som i hvert fald nogle af indvandrerlærerne også deler, jfr. Karen Risager og min egen mini-undersøgelse af indvandrerlærernes kulturdefinitioner, som vi har bearbejdet i en lille artikel, i hvilken vi konkluderer:

" ..., mens indvandrerlærernes fokuserer på normer og værdier, dvs. de er eksponenter for et mere klart antropologisk kulturbegreb." (Rapport fra Billundkonferencen 1994, 1995).

Det defineres som følger: "I det klassiske perspektiv, som blev til i 1960'erne, blev kultur – altså forestillingerne, værdierne, betydningerne – forstået som en overleveret, fælles og integreret helhed, et system, som alle samfundets medlemmer var socialiseret som bærere af. Ligesom sproget blev kulturen set som et fælles symbolsystem, der gav bærerne en model *af* verden, og en model *for*, hvordan man skulle opføre sig i den." (Liep,1994, s.7). Et eksempel på dette er den påviste stereotype opfattelse af, at vi har reel ligestilling

mellem kønnene i Danmark uanset social stilling og alder.

I testene bliver Danmark formidlet som et land med kun få fremmede og kun få arbejdsløse, hvilket også peger i retning af opfattelsen af Danmark som homogent og harmonisk.

Der er som påvist enkelte muligheder for, at testtagerne kan komme til orde med deres egne erfaringer og indgå i en interkulturel dialog, men det virker ikke som om testkonstruktørerne har en formuleret hensigt, en linje. Det virker ret tilfældigt.

Der er både kulturforherligende og mere skjult og indirekte kulturopdragende tendenser gennem testene. Antallet af usædvanlige livssucceser er påfaldende, og disse kan jo læses som én lang opvisning af, hvor fantastisk dygtige vi er i Danmark. Også den kraftige understregning af kønnenes ligeberettigelse og kvindernes frigørelse kan godt virke temmelig indoktrinerende.

Set fra en kultursynsvinkel er det meget vigtigt, at testkonstruktørerne accepterer, at Danmark er et flerkulturelt samfund af mange minoriteter foruden den danske majoritet. Det er vigtigt, at de lader denne virkelighed kommer til syne i teksterne og i valg af emnerne. Det kunne være spændende at se testene befolket af flere nationaliteter beriget med et mere nuanceret Danmarksbillede og dermed nærmere afspejle den danske virkelighed.

For disciplinen skriftlig fremstillings vedkommende ville det være en god idè at eksperimentere med forskellige genrer. Hvorfor ikke lave hjemmeopgaver? grupperapporter? interviews? osv.

Det er også afgørende, at der overvejes at differentiere mellem, hvilke elever om nogen overhovedet der skal skrive dansk stil, og hvilke elever der skal lave helt andre former for skriftlig fremstilling. Den danske stil kan være meningsfuld for VUF-eleven og DP2-eleven, men det er ikke rimeligt at konstruere en test, som stort set kun er designet efter eleven på det højest opnåelige niveaus formodede fremtidige behov.

Test 1 og test 2 er konstrueret til at teste testtagernes kommunikative kompetens med vægt på den lingvistiske side af sagen. Om man også kan bedømme en form for kulturel kompetens er tvivlsomt og problematisk. Under alle omstændigheder kan det kun blive udtryk for, hvad testtageren kan formulere på dansk og ikke mere.

Jeg finder det i det hele taget meget problematisk at teste elevernes kulturelle kompetens. Jeg har svært ved at se det meningsfulde i det inden for danskundervisningen, hvor det må fastholdes, at hvis der skal evalueres, skal det være en evaluering af elevernes kommunikative kompetens inden for givne niveauer.

Hvis man ønsker at evaluere, om eleverne har opnået nogen fastsatte vidensmål inden for

samfund- og kulturundervisning, synes jeg af de ovennævnte grunde, at det er uinteressant, hvis det sker i danskundervisningsregi.

Man kunne i stedet etablere en egentlig undervisning i danske samfunds- og kulturforhold på elevernes modersmål, hvis dette er muligt/realistisk. En eventuel evaluering kunne ske på modersmålene, eller man kunne vente med en sådan undervisning, til eleverne har et sådant basissprog, at de kan modtage undervisning i mere fagspecifikke fag på dansk.

Hvis man på den anden side ønsker at evaluere grader af en nærmere defineret kulturforståelse/kulturaccept, mener jeg, at man virkelig bevæger sig ind over grænsen for privatlivets fred. Der vil være tale om en integrationsopfattelse, der meget nemt kan komme til at tangere en assimilationsopfattelse, og hvis kultur er det så udlændingen skal assimileres til?

Anvendt litteratur

Aktor, Leon 1992. "Stereotyper – De er kommet for at blive." *in* Tous Azimuts 39:19-24.

Andersen, Birgitte V. og Kirsten Kirch, 1993. "Test 2 til test." Upubliceret.

Anderson, Benedict 1983. Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism. London: Verso.

Bachman, Lyle F. 1990. Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Berliner, Peter 1992. Tværkulturel psykologi. København: Gad.

Christensen, John Gulløv 1994. "Sociale processer og kulturel mangfoldighed" *in* Sprogforum 1:36-41

Corder, S. Pit 1977. Sprogundervisning og sprogvidenskab. København: Gyldendal.

Frederiksen, Karen-Margrete 1995. "Rapport over undersøgelse af kulturindhold/kulturformidling inden for testene under lov 455, Dansk for voksne indvandrere".

Gudykunst, William B. og Yung Yun Kim 1992. Communicating with strangers. New York: McGraw-Hill.

Hammer, Ole og Charlotte Toft 1995. Det flerkulturelle Danmark. Århus: Klim.

Holm, Lars 1994. "Undervisning af voksne flygtninge og indvandrere." *in* Uddannelse 5:216-221

Liep, John og Karen Fog Olwig (red.) 1994. Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark. København: Akademisk Forlag.

List, Pia 1994. "Om stereotyper, især nationale." *in* Sprogforum 1:14-18

Moldenhawer, Bolette og Trine Øland 1992. "Når det hele summer af kultur." *in* Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2:61-67

Mortensen, Finn Hauberg 1985. "Et spørgsmål om stil" *in* Dansklærerforeningen 1885-1985. 27-47

Nielsen, Henrik Kaare 1993. Kultur og modernitet. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Petersen, Niels Bach, Allison Berg og Joan Nielsen 1992. Fremmedsprogspædagogisk analyse af Basis-1 testen. Upubliceret.

Risager, Karen 1994. "Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen?" *in* Sprogforum 1:7-12

Risager, Karen og Karen-Margrete Frederiksen 1995. "Indvandrerlærere og -embedsmænd definerer ordet kultur." *in* Konferencerapport fra Billund. Dansk som andetsprog. Undervisningsministeriet.

Test 1, fra 1991-1994 – i alt 17 udgaver, udg. af bl.a. forlaget Myren.

Test 2, fra 1991-1994 – i alt 16 udgaver, udg. af bl.a. forlaget Myren.

Vejledning om undervisning af voksne indvandrere – efter Lov nr. 355 af 4. juni 1986 – Undervisningens indhold, Undervisningsministeriet, februar 1993.

Weir, Cyril J. 1990. Communicative Language Testing. New York: Prentice-Hall.

Interlanguage pragmatics

Gabriele Kasper
University of Hawai'i at Manoa

This paper sets out by delineating the field of interlanguage pragmatics and defining some basic concepts (section 1). It then reviews the research on pragmatic comprehension (2), production of linguistic action (2), development of pragmatic competence (3), and pragmatic transfer (4). After discussing the relationship of pragmatic divergence and communicative effect (6) and problems in establishing pragmatic norms for language teaching and research (7), studies examining the effect of instruction on the development of pragmatic competence (8) are considered. The paper concludes by a brief account of the research methods that have been used in ILP (9), and some suggestions for further reading (10).

1. Definition and scope

Interlanguage pragmatics (ILP) represents an intersection of pragmatics and the study of second language acquisition. According to a recent definition, 'pragmatics is the societally necessary and consciously interactive dimension of the study of language' (Mey, 1993, 315). Such a perspective on language is particularly useful for 'applied' linguistic concerns such as language teaching. Indeed, it is highly compatible with the notion that has been the guiding construct of Anglo-European second and foreign language instruction for the past two decades: communicative competence. In one of its original formulations, communicative competence entails the knowledge 'as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, what, where, and in what manner', and the ability 'to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others' (Hymes 1972: 277).

In a recent model of communicative language ability in language teaching and testing, pragmatic competence is one of two major components of language competence, comprising the ability to carry out linguistic action and to assess the appropriateness of utterances in different contexts (Bachman, 1990). The other component in Bachman's model, organizational competence, entails knowledge of linguistic material and the ability to sequence it into sentences and texts. There is considerable overlap between these components: for instance, knowing the semantic and syntactic properties of formal markers of tense, mood and modality in French is part of a speaker's organizational knowledge; however knowing how these forms index linguistic acts and social meanings is a matter of pragmatic competence.

'Interlanguage' (IL), a central construct in second language acquisition research, refers to second language learners' developing (partly instable, transient) knowledge of a target language (L2) (Selinker, 1972). Interlanguage includes features from L2, from the learner's

first language or other languages she may know (L1/Ln), and autonomous features which can neither be found in L1 or L2. Interlanguage theory was first formulated with a view to learners' formal linguistic knowledge. When the first ILP studies appeared in 1979, interlanguage syntax, morphology, and phonology were already well-established areas of investigation.

By putting the two components of ILP together, then, ILP can been defined as the study of nonnative speakers' comprehension, production, and acquisition of linguistic action in L2. In authentic language use, linguistic action is always situationally and textually embedded; in many discourse types – conversation is the prototypical example –, 'action' is interactionally constituted, i.e., utterances are not only designed with a view to one or more interlocutors (and/or overhearers, bystanders, etc.) but utterance meaning itself is jointly constructed. While these assumptions are fundamental to pragmatic theory and well substantiated empirically, much of the ILP research has adopted a reductionist approach, abstracting from the dynamics of ongoing interaction and reducing context to a few controlled and independent variables. To a large extend, such reductions follow from ILP's commitment to the comparative methodology recommended by Selinker (1972) for interlanguage research, i.e., comparing parallel sets of IL, L1, and L2 data. The comparative approach links ILP strongly to crosscultural pragmatics (see Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989, for an example), and it is from this field that most of ILP's research topics, theories, and methods of data collection and analysis have been borrowed. Another feature that aligns ILP research more strongly with crosscultural pragmatics than with interlanguage studies at large is that ILP has predominantly focused on second language use rather than development.

A distinction which is frequently observed in ILP studies is between pragmalinguistic and sociopragmatic aspects of linguistic action, proposed by the British pragmaticists Jenny Thomas (1983) and Geoffrey Leech (1983). On Leech's and Thomas' original definition, pragmalinguistic refers only to 'the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions' (Leech, 1983, p. 11). However, in performing a particular linguistic act, interlocutors choose from a variety of strategies and forms which convey the same illocution but vary in their relational meaning. Therefore, 'resources which express relational meaning' needs to be added to the notion of pragmalinguistics. Directness and indirectness, and a multitude of lexical, syntactic, and prosodic means used to mitigate or aggravate illocutionary force have been identified crosslinguistically as relational or politeness markers (e.g., Fraser, 1980; House & Kasper, 1981; Brown & Levinson, 1987; Held, 1989; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989).

Sociopragmatics was described by Leech (1983, 10) as 'the sociological interface of pragmatics', referring to the social perceptions underlying participants' performance and interpretation of linguistic action. Speech communities differ in their assessment of speaker's and hearer's social distance and social power, rights and obligations, and degree

of imposition involved in linguistic acts (Takahashi & Beebe, 1993; Blum-Kulka & House, 1989; Olshtain, 1989). The values of context factors can change through the dynamics of conversational interaction, as shown by interactional sociolinguists (e.g., Gumperz, 1982, 1992; Erickson & Shultz, 1982) and captured in Fraser's (1990) notion of the 'conversational contract'.

Because sociopragmatic knowledge is closely related to people's cultural and personal beliefs and values, it has been argued that it less amenable to language instruction than pragmalinguistic knowledge (Thomas, 1983). Indeed it makes immediate sense that learners will be less personally invested in learning and using pragmalinguistic aspects of the target language – for example, what linguistic forms can be used to apologize, complain, or compliment, and how one can apologize, complain, or compliment more or less politely. It is true that even advanced learners often have trouble choosing appropriate strategies and linguistic means to do things with words in their second or foreign language (e.g., Kasper & Blum-Kulka, 1993a; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990, 1993), but it stands to reason that most of the pragmalinguistic difficulties are cognitive and processing difficulties – knowing L2 form-function mappings, and being able to access such mappings fast and efficiently.

2. Pragmatic comprehension

Studies of pragmatic comprehension address pragmalinguistic and sociopragmatic issues. Pragmalinguistic studies examine how learners understand nonliteral utterances, both in terms of propositional content and illocutionary force assignment, and how they assess the politeness value of conventions of means and form. Sociopragmatic studies investigate how learners perceive variables in the social context and in the linguistic act itself.

2.1 Comprehension of nonliteral utterances

Nonnative recipients have full access to the cognitive procedures of conversational implicature and hence comprehension of indirectness, but they do not always make full use of their inferencing ability (Carrell, 1979). One problem is that as readers or conversationalists, learners often rely more on linguistic than contextual cues in message comprehension (Carrell, 1981). Both the type of implicature and learners' cultural and linguistic background influence the success of learners' comprehension activity (Bouton, 1988). A prominent research issue in studies of illocutionary force attribution by native recipients is whether the indirectly conveyed force is recovered immediately and without the literal utterance meaning, concurrently with the literal meaning, or subsequent to the literal meaning. Advanced learners adopted the same comprehension process as native recipients (Takahashi & Roitblat, 1994). However, it remains a question for future research whether less proficient learners will take a different route (see Takahashi, 1990, for review of studies on nonliteral utterance comprehension).

2.2 Assessment of politeness

Nonnative recipients distinguish different degrees of politeness in conventions of means and form, but not always in the same way as native recipients. For instance, Japanese learners of English perceived modification of requests through modals, tense, negation, and supportive moves differently from English native speakers. American but not Japanese judges rated positive politeness strategies in English as more polite than negative politeness strategies (Kitao, 1990). Learners' assessments of politeness values may be influenced by a number of factors, for instance, transfer from their first language (Takahashi, 1995), or social characteristics of the message receiver, such as age and gender (Rintell, 1981). Nonnative speakers' convergence to L2 sociopragmatic norms tends to increase with the time spent in the target community: learners of Hebrew, who initially based their politeness assessments of requests and apologies on L1, became more tolerant of directness and positive politeness the longer they lived in Israel (Olshtain & Blum-Kulka, 1985). Quality and quantity of exposure to the target language can account for the differential politeness ratings given by foreign as opposed to second language learners (i.e., classroom learners of a language which is not a regular means of communication in their community versus residents of the target community). For instance, Japanese learners of English as a second language (in the US) gave more native-like ratings to different request strategies than learners of English as a foreign language (in Japan) (Kitao, 1990).

2.3 Sociopragmatic assessment

Nonnative speakers' assessment of whether or not a linguistic act is appropriate in a particular social context may differ according to linguistic and cultural environment. Japanese female learners of English felt that refusing a request or offer was less acceptable in English than in Japanese (Robinson, 1992). Native speakers of English expressed a greater need to apologize for an offense when they spoke English than Hebrew, while Russian learners of Hebrew felt that it was the type of offense rather than language that determined whether apology was called for (Olshtain, 1983). German learners of English rated the severity of offenses warranting apology as higher than native speakers of British English (House, 1988), whereas Thai learners differed from native speakers of American English most strongly on the obligation to apologize (Bergman & Kasper, 1993). In addition to factors pertaining to the speech act in question, learners may also differ from native speakers in their assessment of participant factors. For instance, compared to American informants, Japanese learners of English demonstrated more status differentiation (Beebe & Takahashi, 1989a, b) but less differentiation of social distance (Fukushima, 1990).

3. Production of linguistic action

Most data-based ILP studies examine how learners perform a particular speech act in L2 (Kasper & Blum-Kulka, 1993b, for review). Speech acts studied thus far include, in declining number of studies, requests, apologies, refusals, compliments, suggestions, expressions of gratitude, invitations, rejections, expressions of disagreement, corrections,

and complaints. Adult learners have an implicit knowledge of the strategies by which such speech acts can be realized, but they do not always make full use of this knowledge (Blum-Kulka, 1991). Intervening factors may be their limited linguistic proficiency (Blum-Kulka, 1982), negative pragmatic transfer from L1 (see 5.3 below), stereotypical assumptions about what is pragmatically appropriate in target language contexts (Tanaka, 1988; Robinson, 1992), or 'cultural resistance', i.e., more or less deliberate deviations from L2 norms by which nonnative speakers can mark themselves as distinct from the target community (Blum-Kulka, 1991).

One recurring observation is that learners differ in the directness by which they realize a linguistic act. According to most studies, learners opt for more direct strategies than native speakers in comparable contexts, for instance in refusing (Robinson, 1992) and making suggestions to a status-higher interlocutor (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990); however, the opposite is noted as well: nonnative speakers of Hebrew expressed requests (Blum-Kulka, 1982) and complaints (Olshtain & Weinbach, 1993) less directly than native speakers, and Japanese learners of English used more indirect request strategies than American native speakers (Takahashi & DuFon, 1989). Whether learners prefer more direct or more indirect strategies than native speakers may be a reflection of the relative preference for directness/indirectness in L1 and L2, but such contrastive effects can be overridden by the factors listed above.

In addition to specific strategies, learners may differ from native speakers in their overall politeness approach. For instance, Japanese (Takahashi & Beebe, 1993) and Taiwanese learners of English (Fiksdal, 1990) and Athabaskans (Scollon & Scollon, 1983) favored a negative politeness style in contexts where native speakers of American English preferred a positive politeness approach; conversely, learners of English with Venezuelan Spanish as L1 relied on positive politeness in apologizing where US Americans were negatively polite (Garcia, 1989).

In sum, learners have access to the same range of conventions of means as target language speakers, but they often make different contextual choices from 'speech act sets' (Olshtain & Cohen, 1983). On the other hand, the conventions of form used by nonnative speakers are typically more restricted than native speakers, and even if forms such as tense, aspect, modal verbs, and modal particles are part of learners' linguistic competence, they may not fully control the pragmalinguistic functions of this material (Faerch & Kasper, 1989; Eisenstein & Bodman, 1993). Among the conventions of form which seem particularly difficult to acquire are routine formulae (Coulmas, 1981), i.e., prefabricated patterns used in recurrent situations and for specialized functions. While learning a set of highly frequent routines is not problematic in itself since such routines are learnt and stored as lexical items, matching them with their pragmalinguistic functions and sociopragmatic context constraints is often only partially achieved even by highly proficient nonnative speakers (House, in press).

A number of studies document a tendency in intermediate to fairly advanced learners to produce longer, more verbose utterances than native speakers. This interlanguage feature has been related to learners either lacking, or not having sufficient control over, routine formulae (Edmondson & House, 1991). However, Thai learners of English both used appropriate routine formulae in apologizing and overused non-routinized apology strategies (Bergman & Kasper, 1993). While there is some indication that verbosity, whether compensatory or additive, may occur in written data only, at least one study reports prolixity also in conversational data (Nyyssönen, 1990).

The function and communicative effect of overproduction remains a topic for debate. While in terms of native speaker norms, verbosity is a violation of theGricean maxims of quantity and manner, it is doubtful whether native standards should be applied to assess nonnative linguistic action. It seems likely that nonnative speakers have a greater need to make their intentions, motivations, and reasoning explicit, because they need to establish rather than take for granted common ground with speakers of the target language or other nonnative speakers.

4. Development of pragmatic competence

Compared to the large number of studies on various aspects of pragmatic performance by nonnative speakers, the body of literature on pragmatic development is considerably smaller. Of these, most studies are based on a cross-sectional design, few on longitudinal data, and only two theoretical proposals have been offered to date to account for the acquisition of pragmatic competence by adult nonnative speakers (Kasper & Schmidt, in press, for review).

4.1 Cross-sectional studies

Cross-sectional studies compare how samples of L2 learners at different levels of proficiency understand or produce linguistic action. Most studies show that learners can use the same pragmatic strategies as native speakers regardless of proficiency level. Thus, studies on apologizing consistently found that learners can use the full range of apology strategies, such as an illocutionary force indicator, or apologetic formula (*I'm sorry*), assuming responsibility for the offense (*I deleted your file*), downgrading responsibility (*there must be a virus in your software*) or the severity of the offense (*fortunately you have a hard copy*), offering repair (*I'll ask Tom to retrieve it for you*) and other forms of redress such as expressing concern for the offended party (*I hope the file wasn't important*), efforts to appease her (*I'll install your new software for you*), and promising forbearance (*I'll be more careful the next time*). The same studies also showed proficiency effects on the linguistic forms by which apologies are implemented (Trosborg, 1987) and the contextual distribution of meaning and form conventions (Maeshiba, Yoshinaga, Kasper, & Ross, in press). A problem of the cross-sectional studies is, however, that the most frequently employed data collection techniques, written questionnaires and roleplays, are too taxing

for beginning L2 learners; hence studies usually include intermediate and advanced learners only. The absence of proficiency effects in the use of conventions of means may thus be a design artifact.

4.2 Longitudinal studies

That this is in fact the case is supported by the few longitudinal studies on pragmatic development available to date. Studies reporting on individuals or groups of learners from the early stages onwards show that, consistent with naturalistic second language acquisition generally, learners initially rely on a few prepackaged routines, which are later analyzed into rules and elements that become available for productive use (Schmidt, 1983; Ellis, 1992; Sawyer, 1992). For instance, early conventionally indirect requests may be realized through sentence frames such as *can I have* or *can you*, whereas modifications through tense and modal adverbs (*could you perhaps*) appear only later. While analyzed use of linguistic material in various pragmatic functions is a more advanced achievement, it also takes more proficient nonnative speakers to chunk linguistic forms into pragmatic routines and have such chunks available for fluent access (Schmidt, 1992).

4.3 Theoretical accounts

Theoretical accounts of pragmatic development, based on cognitive theory and research, have first been conceptualized as models of second language acquisition at large and then extended to the acquisition of pragmatic competence. One such proposal is Schmidt's (1993) theory of the role of consciousness in pragmatic development. Distinguishing between acquiring and using pragmatic information, Schmidt suggests that performing linguistic action often happens without conscious awareness, since much pragmatic knowledge is routinized and therefore does not require much attentional capacity in proficient language users. In order to first acquire pragmatic information, however, learners need to focus attention on relevant features of forms, their pragmalinguistic functions, and the sociopragmatic constraints under which they occur. Noticing relevant input features is required in order to make the information available for further processing and storage. Another theoretical proposal is Bialystok's (1993) two-dimensional model of language use and proficiency. This model views language learning as developing on two orthogonal dimensions, the analysis of knowledge and control of processing. Bialystok contends that children's primary learning task in pragmatics is to develop analytic representations of pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge, whereas adult L2 learners mainly have to acquire processing control over already existing representations.

The two proposals are compatible in that they address different stages of pragmatic learning: Schmidt is concerned with the conditions of initial intake, whereas Bialystok considers how acquired pragmatic information is represented and restructured. Both proposals await empirical testing in future studies.

5. Pragmatic transfer

5.1 Definition

Pragmatic transfer has been defined as the influence exerted by learners' pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production, and acquisition of L2 pragmatic information (Kasper, 1992, also for review of research). Learners' and bilingual speakers' linguistic action patterns regularly show some evidence of transfer, but the conditions of crosscultural and crosslinguistic pragmatic influence are far from being clearly understood. It is well established though that, just as in second language acquisition and use generally, transfer in interlanguage pragmatics cannot be entirely predicted or explained by a contrastive analysis of L1 and L2 pragmatics, although such relationships (on the assumption they are equivalent to learners' cognitive representations) factor into the occurrence or absence of pragmatic transfer.

5.2 Positive transfer

Outcomes of transfer can be distinguished according to their relationship to the target language. When learners' production of a pragmatic feature is the same (structurally, functionally, distributionally) as a feature used by target language speakers in the same context, and this feature is paralleled by a comparable element in learners' L1, this is referred to as positive transfer. Empirically, positive transfer is often difficult to distinguish from pragmatic universals, but in some cases the distinction is quite clear. For instance, in all languages examined so far, requests can be performed directly (e.g., using an imperative, as in *Water the plants!*), conventionally indirectly (using a illocutionary force indicators such as routinized sentence frames, as in *Would you mind watering the plants?*), or indirectly (hinting at the intended illocutionary and/or propositional act, as in *These plants look pretty dry.*) When learners use any of these strategic options, they are therefore likely to rely on universal pragmatic knowledge of request realization. However, when learners' interlanguage use features particular pragmalinguistic means which occur in their L1 and L2 but are not universal, this is a good case for positive transfer. For example, learners transferred the Danish past tense and German subjunctive of modal verbs to English (as in L1 Danish *kunne du låne mig dine noter*, L1 German *konntest du mir deine Vorlesungsmitschrift leihen*, L2 English/IL *could you lend me your notes*) (House & Kasper, 1987; Færch & Kasper, 1989).

5.3 Negative transfer

Despite the obviously important role of positive pragmatic transfer in L2 learners' linguistic action, ILP research has paid much more attention to the opposite phenomenon. Negative pragmatic transfer is observable when a pragmatic feature in the interlanguage is (structurally, functionally, distributionally) the same as in L1 but different from L2. For instance, Japanese learners of English may express gratitude by saying *I'm sorry*, a negative transfer from the Japanese routine formula *sumimasen*. In Japanese, apologetic expressions are often used in conveying gratitude when the speaker's emphasis is on the incurred debt,

especially when the benefactor is the status-higher person (Ikoma, 1993). Danish learners frequently transfer the syntactic request strategy modal verb + interrogative + negation to English, as in *can't you clean the kitchen* (from Danish *kan du ikke rydde op i køkkenet*), apparently not realizing that the negation carries an overtone of exasperation in English whereas in Danish it mitigates the request (Færch & Kasper, 1989). Strategies of speech act realization are particularly prone to negative transfer. For instance, Japanese learners of English may use statements of principle (*I never yield to temptations*) as refusal strategies (Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz, 1990), or information questions as disagreements, rejections, warnings, or requests for action (Beebe & Takahashi, 1989a, b; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990). German learners of English tend to extract themselves from conversation by referring to some specific obligation of their own, following the German convention (*I must pick up Franz from kindergarten*), while native speakers of English prefer vague routines that refer to the other person's needs (*I mustn't keep you any longer*) (Kasper, 1981; House, in press). Studies of Chinese-English discourse have shown that pragmalinguistic transfer operates not only at the act or turn level but also in the sequential organization of discourse (Shih & Yeh, 1993).

In addition to negative transfer of pragmalinguistic knowledge, the sociopragmatics of L1 may be transferred to L2 communication. Whether or not learners perform a particular linguistic act may be based on L1 preference patterns. Japanese learners of English expressed reluctance about refusal in an American context because they would comply in Japanese (Robinson, 1992). Nonnative speakers of English with a Chinese language background tend to reject compliments, based on the normative preference in Chinese. Sociopragmatic assessments of interlocutor relationships are also prone to crosscultural transfer. Japanese learners of English modeled their status perceptions in unequal power relations on Japanese norms (Takahashi & Beebe, 1993). Particularly interesting from a pedagogical perspective is the negative transfer of pragmatic norms in institutional settings such as language classrooms. In studies on the classroom participation by students of different ethnic backgrounds, Asian students were outperformed by non-Asians (Sato, 1982), Japanese by non-Japanese (McLean, 1983), Japanese-Americans by Caucasians (in a JFL classroom, Doi, 1988), and Japanese by Chinese (Shimura, 1988). Even though no baseline data on Japanese classroom interaction were available in any of the studies, there is a strong likelihood, worthy of investigation, that the Japanese students followed their L1 participation patterns. Even the Japanese-Americans students in Hawai'i, although members of the English language community, seemed to adhere to the traditional receptive participation style in Japanese college classrooms – an observation which supports the construct of an intercultural style as a stable variety in the pragmatics of immigrant populations (Blum-Kulka, 1991).

5.4 Transferability

While the phenomenon of pragmatic transfer is well attested, the conditions of transfer and especially the interaction of different factors are less clearly understood. In interlanguage

studies of morphosyntax and phonology, structural properties of L1 and L2, both objective features and their subjective perception by native and nonnative speakers, have been identified as predictors of transferability. In ILP, only one study has been carried out to date with an explicit focus on transferability. Takahashi (in press) reported that Japanese learners of English found several indirect request strategies differentially transferable, and that their transferability perceptions interacted with the degree of imposition implied by the requestive goal. Since transferability perceptions were often not consistent English native speakers' judgments of contextual appropriateness, and learners' proficiency had little effect on transferability, it seems likely that theses college students received too little pragmalinguistic and sociopragmatic input in their English classrooms to develop more target-like pragmatic competence.

In addition to structural factors, nonstructural factors impact on pragmatic transfer. Whereas Takahashi found little influence of L2 proficiency on transferability, actual transfer varies mostly with learners' proficiency level. There is evidence that pragmatic transfer may correlate negatively or positively with proficiency, resulting in four options, each of which has some empirical support:

1. Low proficiency learners may transfer L1 conventions of means or form to L2 without realizing the pragmalinguistic meaning of these structures, such as Japanese learners of English using 'I'm sorry' to express gratitude (Eisenstein & Bodman, 1993).
2. Low proficiency learners may not transfer an L1 convention of means or form because such transfer overtaxes their linguistic competence in L2. For instance, learners of Hebrew did not transfer English indirectness strategies because their Hebrew interlanguage did not yet include the necessary complex structures (Blum-Kulka, 1982).
3. Advanced learners may transfer conventions of means and forms because their L2 linguistic competence enables them to do so, but lack the pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge to correctly assess the functional and contextual equivalence relations between L1 and L2. Examples are transfers into English of more speaker-oriented, explicit, and specific strategies of linguistic action by German learners (Kasper, 1981; House, in press) and the more ritualistic, vague, and implicit strategies used by Japanese nonnative speakers (Takahashi & Beebe, 1993).
4. Advanced learners may not transfer L1 conventions and means even though they have the required linguistic L2 competence because they believe that such transfer would not be pragmalinguistically or sociopragmatically successful according to L2 pragmatic norms. An example is Japanese learners of English opting for less polite refusal strategies than in Japanese because they believed that refusing is more socially acceptable in English and therefore requires less mitigation (Robinson, 1992).

Rather than descriptively ascertaining pragmatic transfer, future research will have to focus on the structural and nonstructural factors that promote or depress crosslinguistic and crosscultural influence on learners' linguistic action.

6. Communicative effect

It is important to distinguish negative pragmatic transfer from miscommunication or pragmatic failure. Positive and negative transfer describes the outcomes of putative cognitive processes, operationalized in terms of the structural, functional, and contextual relationships between pragmatic features in L1, L2, and interlanguage. Positive transfer is a converging relationship, negative transfer one where interlanguage and L1 converge and L1 and L2 diverge. While it is true that negative pragmatic transfer can cause miscommunication, there is no logical or empirical reason that it has to, and certainly negative pragmatic transfer is not the same as pragmatic failure. Just as the equation 'divergence L1-L2 = negative transfer' does not hold up because, as we have seen, for a variety of reasons learners may opt against transfer, the analogous equation 'negative transfer = pragmatic failure' does not bear out. Whether induced by negative transfer or other causes, divergence in nonnative speakers' communicative style or pragmatic strategies from those of the target community is not in and of itself a source of miscommunication. On the other hand, there is abundant evidence that divergence can cause more or less serious pragmatic failure, from small misunderstandings that can easily be ignored or repaired to major communication breakdowns with disastrous consequences for participants, especially those in the less powerful position. In high-stake interactions such as gate-keeping encounters, insufficient coordination of knowledge and action between participants may both be the cause and result of pragmatic failure, as documented in studies of job interviews (Gumperz, 1982), counseling sessions (Fiksdal, 1990), academic advising sessions (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; Gumperz, 1992), medical interviews (Rehbein, 1986), pre-trial interviews (Scollon & Scollon, 1983), and language proficiency interviews (Ross, 1995). When, as in the cited studies, nonnative speakers are positioned at the powerless end of an unequal power encounter, they have few opportunities to control the discourse and initiate repair if something goes wrong. At the same time, pragmatic failure in such encounters can be consequential for the client's personal and professional life. An interesting type of intercultural institutional discourse where nonnativeness does not coincide with powerlessness is interactions between international teaching assistants and their students. In such encounters, the power relationship is one of mutual dependency: the students depend on the ITA for grades, the ITA on the students for teaching evaluations which are the basis for contract renewal (Madden & Myers, 1994; Tyler, 1995). How the differential participant investment in ITA-student interaction as opposed to more straightforwardly asymmetric types of institutional discourse is reflected in pragmatic success and failure is not clear at this point.

Whether or not pragmatic divergence leads to miscommunication, and if it does, how disruptive the incidence is, depends on a variety of factors. One is whether the divergent behavior occurs at the pragmalinguistic or sociopragmatic level. It has been noted that pragmalinguistic divergence (discrepancies in the use of linguistic material for illocutionary

and politeness functions which are differently conventionalized in L2) is less serious than sociopragmatic divergence (discrepancies in the assessment of context factors, especially those relating to power and solidarity) because interlocutors tend to regard the former as a linguistic problem, while they may well see the latter as indicative of the speaker's poor manners and questionable moral character (Thomas, 1983). But the distinction is not always easy to maintain because pragmalinguistic choices carry sociopragmatic information. For instance, Byrnes (1986) showed how conflicting interactional styles in interpersonal encounters between American and German students resulted in mutual negative social perceptions. The more transactional, self-oriented style of the German conversationalists in comparison to the more interpersonal, other-oriented American style displayed by the American interlocutors agrees well contrastive-pragmatic studies on conversational organization, strategies of linguistic action and politeness in German and British interpersonal discourse (House, 1982; Watts, 1989).

But pragmatic divergence in itself is not problematic if the social values indexed by the divergent behavior are acceptable or perhaps even appreciated by the recipient. For instance, in a study on students' attitudes to EFL and JSL teaching, Yamashita and Miller (1994) found that Japanese college students welcomed the more egalitarian, positive politeness style practiced by their gaijin teachers because it offered them an enjoyable and productive alternative to the hierarchical participant structure of the traditional Japanese college classroom. As long as interlocutors experience pragmatic divergence as complementary rather than conflicting, it may be regarded as just another way of doing things – and perhaps even one that participants may prefer. While it is true that a shared communicative style facilitates successful communication, miscommunication among competent adult members of the same speech community is a regular fact of everyday life (Coupland, Giles, & Wiemann, 1991) rather than a particular hazard of intercultural communication. Intercultural communication is more vulnerable to pragmatic failure than intracultural communication only when relevant knowledge and strategies of linguistic action are not shared; this however cannot generally be assumed, as successful interpersonal and professional interaction between members of different speech communities amply demonstrates.

Recent studies have therefore emphasized that context, identity and intersubjectivity are negotiated by participants in situ, and that conversational process and outcomes are more appropriately seen as locally emerging, constructive enterprises than just as reflecting participants' intracultural frames of reference. While participants partly rely on L1 based strategies and interpretive frameworks, intracultural pragmatic knowledge is modified or suspended in order to meet the relational and transactional demands of intercultural encounters (see Janney & Arndt, 1992, for a theoretical proposal and Piirainen-Marsh, 1995, for review and a key study).

7. Pragmatic norms

The effect of linguistic action on participants is closely related to the issue of pragmatic norms in research and teaching. Since the dominant research model in interlanguage studies is comparative, a yardstick is needed against which to measure L2 learners' pragmatic knowledge and behavior. Likewise, goals for second or foreign language teaching have to be specified. In both cases, the more or less implicit assumption is that native speakers of the target language are the relevant population to serve as a model for nonnative speakers. In ILP research, this is particularly obvious because, as noted above, most studies compare learners' linguistic action patterns against those of L2 native speakers.

For a variety of reasons, a native speaker norm in ILP is problematic.

1. Determining such a norm is difficult because of the sociolinguistic variability in native speaker behavior. While selecting the variety or varieties most relevant for a particular learner population in a principled manner is not a straightforward task for any target language, it is a particularly daunting task with respect to English, the language most studied and taught worldwide. Sociolinguistic variation within the English language community extends to pragmatics, including conversational styles (Tannen, 1981) and strategies of speech act realization (Michaelis, 1992).
2. It is unrealistic to posit an ideal communicatively competent native speaker as a target for L2 learners since communication amongst native speakers is often partial, ambiguous, and fraught with potential and manifest misunderstanding (Coupland, Giles, & Wiemann, 1991).
3. Little is known about adult L2 learners' ability to attain native proficiency in pragmatics. While it seems unlikely that a parallel construct to an innate language acquisition device will be proposed for pragmatic competence, it is still possible that early and sustained contact with the target language and culture is required in order to attain native pragmatic knowledge and skill, as is suggested by the many studies documenting the nonnative pragmatic behavior of advanced learners. If this was the case, it would be futile to posit a native speaker norm for language teaching to adult L2 learners, although such a norm would be meaningful as a baseline for ILP research.
4. Learners may not aspire to L2 native speaker pragmatics as their target. Foreign language learners may not feel the effort is worth their while, since they do not intend to become part of the L2 community; second language learners such as immigrants may opt for partial divergence from the pragmatic norms of the target community as a strategy of identity maintenance (Blum-Kulka & Sheffer, 1993).
5. L2 native speakers may perceive nonnative speakers' total convergence as intrusive and inconsistent with their role as outsiders to the L2 community. Some measure of divergence may be appreciated as a disclaimer to membership.
6. The communicative style developed by nonnative speakers in interaction with L2 native speakers or other nonnative speakers may significantly differ from that of L2 native

speakers, and extend over generations as a particular 'ethnic' style in immigrant communities (Clyne, Ball, & Neil, 1991).

7. Since L2 learners are bilingual or multilingual speakers by definition, the only reasonable norm for them is a bilingual/multilingual rather than a monolingual L2 norm (Grosjean, 1985; Kasper, 1995). Establishing such a norm for language teaching and testing purposes is obviously a highly complex undertaking, requiring as input not only studies which examine pragmatic failure but also research on divergent but successful nonnative speaker communication.

8. Language teaching

There is not much research examining the effect of language instruction on pragmatic development, but the few studies to date are encouraging. Research on teaching compliments (Billmyer, 1990), pragmatic routines (Wildner-Bassett, 1984; House, in press) and comprehension of implicature (Bouton, 1994) has demonstrated that adult learners respond well to a combination of consciousness raising activities in connection with pragmatic comprehension and production, metapragmatic information about socio-pragmatic and pragmalinguistic target language norms, and communicative practice. In fact, it seems doubtful whether children or adults can acquire pragmatic competence without some direct teaching, and assistance in noticing relevant information in the input. The literature on language socialization and developmental pragmatics suggests that children are taught about politeness, form-function mappings and contextual appropriateness of conventions of means and form (DuFon, 1994, for review). Adult L2 learners in a second language environment are in a better position to acquire relevant pragmatic information than foreign language learners because they have access to richer and more frequent input; however, depending on L1 background, teaching can be facilitative or even necessary for learners to notice pragmatic information (Bouton, 1994). Foreign language learners are at a double disadvantage: not only do they have less exposure to the target language, but since the action patterns and discourse structure of traditional classroom interaction are quite different from those of ordinary conversation, language classrooms provide little opportunity for learners to obtain relevant input and to produce the variety of linguistic action and politeness functions required for communication outside the classroom (Loerscher & Schulze, 1988; Kasper, 1989). However, these drawbacks can be compensated to some extent through pragmatically focused curricula, student-centered classroom activities, and teaching materials providing pragmatic information (House, in press). The potential of audiovisual and electronic media for pragmatic consciousness raising and communicative activities is particularly rich and still awaits full exploration (Rose, 1994, for a proposal).

9. Research methods

Because most studies are based on a comparative design, the predominant data type in ILP

is some form of elicited data (Kasper & Dahl, 1991, for review). For comprehension, the most frequently used instrument is questionnaires including multiple choice, ranking or rating tasks. Production of linguistic action has mainly been assessed by means of discourse completion questionnaires, fewer studies have employed some form of simulation, or open roleplay. Multimethod approaches are common, often combining sociopragmatic assessment and pragmalinguistic comprehension or production data. For instance, a sequential research approach for a study on speech act realization by native and nonnative speakers may include the following data types: 1. observational data of authentic interaction; 2. (metapragmatic) assessment data of sociopragmatic factors; 3. production data, elicited through role plays or discourse completion questionnaires; 4. informants' verbal reports on the production task; 5. (metapragmatic) assessment data of the production data by native and nonnative raters.A study which closely approximates this design is Eisenstein and Bodman's research on expressions of gratitude (1993).

There are fewer studies based on authentic discourse. These studies are typically not or only partially comparative, and mostly report on interaction in institutional settings (see references in section 6). Two key studies examine graduate advising sessions (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990) and fine art tutorials (Turner, Hiraga, & Fujii, in press; Hiraga & Turner, in press). Since the student populations in these academic speech events comprise native and nonnative speakers of English, an L2 baseline is an authentic design feature of these studies. Since the joint management of transactional and interpersonal goals in intercultural encounters is first beginning to be examined, future research will have to provide microanalyses of such encounters in a variety of institutional and noninstitutional settings, especially those conducted in a language other than English (for a comparative evaluation of elicited and authentic data in ILP, see Hartford & Bardovi-Harlig, 1992).

10. Further reading

A recent collection of articles on ILP is edited by Kasper and Blum-Kulka (1993). Some important early studies appeared in Larsen-Freeman (1980) and Wolfson and Judd (1983). The first monograph is Kasper (1981), a recent booklength treatment Trosborg (1995). Studies in Second Language Acquisition 18:2 (1996) is a Special Issue on the development of pragmatic competence. A multitrait-multimethod approach to the assessment of pragmatic competence has been developed by Hudson, Detmer, & Brown (1995).

11. References

Bachman, Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford UP, 1990.

Bardovi-Harlig, Kathleen, and Beverly S. Hartford. "Congruence in Native and Nonnative Conversations: Status Balance in the Academic Advising Session." Language Learning 40 (1990): 467-501.

_____. "Learning the Rules of Academic Talk: A Longitudinal Study of Pragmatic Development." Studies in Second Language Acquisition 15 (1993): 279-304.

Beebe, Leslie M., and Tomoko Takahashi. "Do You Have a Bag?: Social Status and Patterned Variation in Second Language Acquisition." Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics. Ed. Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston, and Larry Selinker. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters, 1989a. 103-25.

_____. "Sociolinguistic Variation in Face-Threatening Speech Acts." The Dynamic Interlanguage. Ed. Miriam Eisenstein. New York: Plenum, 1989b. 199-218.

Beebe, Leslie M., Tomoko Takahashi, and Robin Uliss-Weltz. "Pragmatic Transfer in ESL Refusals." On the Development of Communicative Competence in a Second Language. Ed. Stephen D. Krashen, Robin Scarcella, and Elaine Andersen. Cambridge, MA: Newbury House, 1990. 55-73.

Bergman, Marc L., and Gabriele Kasper. "Perception and Performance in Native and Nonnative Apology." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 82-107.

Bialystok, Ellen. "Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 43-59.

Billmyer, Kristine. ""I really Like Your Lifestyle": ESL Learners Learning How to Compliment." Penn Working Papers in Educational Linguistics, University of Pennsylvania 6.2 (1990): 31-48.

Blum-Kulka, Shoshana, and Hadass Sheffer. "The Metapragmatic Discourse of American-Israeli Families at Dinner." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 196-223.

Blum-Kulka, Shoshana, and Juliane House. "Cross-Cultural and Situational Variation in Requestive Behavior." Cross-Cultural Pragmatics. Ed. Juliane House, Shoshana Blum-Kulka, and Gabriele Kasper. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 123-54.

Blum-Kulka, Shoshana, Juliane House, and Gabriele Kasper, eds. Cross-Cultural Pragmatics. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

Blum-Kulka, Shoshana. "Learning How to Say What You Mean in a Second Language: A Study of Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language." Applied Linguistics 3 (1982): 29-59.

_____. "Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests." Foreign/Second Language Pedagogy Research. Ed. Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith, and Merrill Swain. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 255-72.

Bouton, Lawrence F. "A Cross-cultural Study of Ability to Interpret Implicatures in English." World Englishes 7.2 (1988): 183-96.

Bouton, Lawrence F. "Conversational Implicature in the Second Language: Learned Slowly When not Deliberately Taught." Journal of Pragmatics 22 (1994): 157-67.

Brown, Penelope, and Stephen D. Levinson. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge UP, 1987.

Byrnes, Heidi. "Interactional Style in German and American Conversations." Text 6 (1986): 189-206.

Carrell, Patricia L. "Indirect Speech Acts in ESL: Indirect Answers." On TESOL '79. Ed. Carlos A. Yorio, Kyle Perkins, and Jacquelyn Schachter. Washington, D. C.: TESOL, 1979. 297-307.

_____. "Relative Difficulty of Request Forms in L1/L2 Comprehension." On TESOL '81. Ed. Mary Hines and William Rutherford. Washington, D. C.: TESOL, 1981. 141-52.

Clyne, Michael, Martin Ball, and Deborah Neil. "Intercultural Communication at Work in Australia: Complaints and Apologies in turns." Multilingua 10 (1991): 251-73.

Coulmas, Florian, ed. Conversational Routine. The Hague: Mouton, 1981.

Coupland, Nikolas, Howard Giles, and John M. Wiemann, eds. "Miscommunication" and Problematic Talk. Newbury Park: Sage, 1991.

Doi, Toshiyuki. An Ethnographic Study of a Japanese as a Foreign Language Class in Hawai'i: Analyses and Retrospective Notes. Paper presented at Second Language Forum. Honolulu, 1988.

DuFon, Margaret Ann. "Input & Interaction in the Acquisition of L1 Pragmatic Routines: Implications for SLA." University of Hawai'i Working Papers in ESL 12.2 (1994): 39-79.

Edmondson, Willis, and Juliane House. "Do Learners Talk Too Much? The Waffle Phenomenon in Interlanguage Pragmatics." Foreign/Second Language Pedagogy Research. ed. Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith, and Merrill Swain. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 273-86.

Eisenstein, Miriam, and Jean Bodman. "Expressing gratitude in American English". Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 64-81.

Ellis, Rod. "Learning to Communicate in the Classroom: A Study of Two Language Learners' Requests." Studies in Second Language Acquisition 14 (1992): 1-23.

Erickson, Frederick, and Jeffrey Shultz. The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews. New York: Academic Press, 1982.

Færch, Claus, and Gabriele Kasper. "Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization." Cross-cultural Pragmatics. Ed. Shoshana Blum-Kulka, Juliane House, and Gabriele Kasper. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 221-47.

Fiksdal, Susan. The Right Time and Pace: A Microanalysis of Cross-cultural Gatekeeping Interviews. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

Fraser, Bruce. "Conversational Mitigation." Journal of Pragmatics 4(1980): 341-50.

_____. "Perspectives on Politeness." Journal of Pragmatics 14.2 (1990): 219-36.

Fukushima, Saeko. "Offers and Requests: Performance by Japanese Learners of English." World Englishes 9 (1990): 317-25.

Garcia, Carmen. "Apologizing in English: Politeness Strategies Used by Native and Non-native Speakers." Multilingua 8 (1989): 3-20.

Grosjean, Francois. "The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer." Journal of Multilingual and Multicultural Development 6 (1985): 467-77.

Gumperz, John J . Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge UP, 1982.

_____. "Contextualization and Understanding." Rethinking Context. Ed. Alessandro Duranti and Charles Goodwin. Cambridge: Cambridge UP, 1992. 229-52.

Hartford, Beverly S., and Kathleen Bardovi-Harlig. "Experimental and Observational Data in the Study of Interlanguage Pragmatics." Pragmatics and Language Learning Monograph Series, Vol. 3. Ed. Lawrence F. Bouton and Yamuna Kachru. Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1992. 3: 33-52.

Held, Gudrun. "On the Role of Maximization in Verbal Politeness." Multilingua 8 (1989): 167-206.

Hiraga, Masako K., and Joan M. Turner. "Pragmatic Difficulties in Academic Discourse: A Case of Japanese Students of English." The Journal of the University of the Air (Chiba, Japan) 14 (in press)

House, Juliane, and Gabriele Kasper. "Politeness Markers in English and German." Conversational Routine. Ed. Florian Coulmas. The Hague: Mouton, 1981. 157-85.

_____. "Interlanguage Pragmatics: Requesting in a Foreign Language." Perspectives on Language in Performance. Ed. Wolfgang Loerscher and Rainer Schulze. Festschrift for Werner Hüllen. Tübingen: Narr, 1987. 1250-88.

House, Juliane. "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness." Studies in Second Language Acquisition (in Press)

House, Juliane. "Opening and Closing Phases in English and German Dialogues." Grazer Linguistische Studien 16 (1982): 52-83.

_____. ""Oh Excuse Me Please...": Apologizing in a Foreign Language." Englisch als Zweitsprache. Ed. Bernhard Kettemann, Peter Bierbaumer, Alwin Fill, and Annemarie Karpf. Tübingen: Narr, 1988. 303-27.

Hudson, Thom, Emily Detmer, and J. D. Brown. Developing Prototypic Measures of Cross-cultural Pragmatics (Second Language Teaching & Curriculum Center Technical Report No. 7). Honolulu, HI: U of Hawai'i Press, 1995.

Hymes, Dell H. "On Communicative Competence." Sociolinguistics. Ed. John B. Pride and Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-93.

Ikoma, Tomoko. ""Sorry for Giving Me a Ride": The Use of Apologetic Expressions to Show Gratitude in Japanese." Unpublished master's thesis. University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, HI, 1993.

Janney, Richard W., and Horst Arndt. "Intracultural Tact versus Intercultural Tact." Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice. Ed. Richard J. Watts, Sachiko Ide, and Konrad Ehlich. Berlin: Mouton De Gruyter, 1992. 21-41.

Kasper, Gabriele, and Merete Dahl. "Research Methods in Interlanguage Pragmatics." Studies in Second Language Acquisition 13 (1991): 215-47.

Kasper, Gabriele, and Richard Schmidt. "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics." Studies in Second Language Acquisition (in press)

Kasper, Gabriele, and Shoshana Blum-Kulka, eds. Interlanguage Pragmatics. New York:

Oxford UP, 1993a.

Kasper, Gabriele, and Shoshana Blum-Kulka. "Interlanguage Pragmatics: An Introduction." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993b. 3-17.

Kasper, Gabriele "Interactive Procedures in Interlanguage Discourse." Contrastive Pragmatics. Ed. Wiesław Oleksy. Amsterdam: Benjamins, 1989b. 189-229.

Kasper, Gabriele. Pragmatische Aspekte in der Interimsprache [Pragmatic Aspects in Interlanguage]. Tübingen: Narr, 1981.

_____. "Pragmatic Transfer." Second Language Research 8 (1992): 203-31.

_____. "Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung sprachlicher Handlungskompetenz." Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 6 (1995):1-25.

Kitao, Kenji. "A Study of Japanese and American Perceptions of Politeness in Requests." Doshisha Studies in English 50 (1990): 178-210.

Larsen-Freeman, Diane, ed. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1980.

Leech, Geoffrey. Principles of Pragmatics. London and New York: Longman, 1983.

Loerscher, Wolfgang, and Rainer Schulze. "On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse." International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 26 (1988): 183-99.

Madden, Carolyn G., and Cynthia L. Myers, eds. Discourse and Performance of International Teaching Assistants. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1994.

Maeshiba, Naoko, Naoko Yoshinaga, Gabriele Kasper, and Steven Ross. "Transfer and Proficiency in Interlanguage Apologizing." Speech Acts Across Cultures. Ed. Susan Gass and Joyce Neu. Berlin: Mouton, in Press.

McLean, K. P. "Japanese/Non-Japanese Differences Classroom Discourse Turn-Taking." Selected Papers in TESOL. Ed. C. Ward and D. Wren.

Monterey, CA: Monterey Institute for International Studies, 1983.

Mey, Jacob L. Pragmatics: An Introduction. Oxford: Blackwell, 1993.

Michaelis, Kathleen. "National and Regional Target Language Variation in English Requests." Unpublished Scholarly Paper. University of Hawai'i at Manoa, 1992.

Nyyssönen, H. The Oulu Project. Proceedings from the Second Finnish Seminar on Discourse Analysis (1988). Ed. H. Nyyssönen, L. Kuure, E. Kärkkäinen, and P. Raudaskoski. Oulu: University of Oulu, 1990. 7-26.

Olshtain, Elite, and Andrew Cohen. "Apology: A Speech Act Set." Sociolinguistics and Language Acquisition. Ed. Nessa Wolfson and Elliot Judd. Rowley, MA: Newbury, 1983. 18-35.

Olshtain, Elite, and Liora Weinbach. "Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 108-22.

Olshtain, Elite, and Shoshana Blum-Kulka. "Degree of approximation: Nonnative Reactions to Native Speech Act Behavior." Input in Second Language Acquisition. Ed.

Susan M. Gass and Carolyn Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 303-25.
Olshtain, Elite. "Apologies Across Languages." Cross-cultural Pragmatics. Ed. Shoshana Blum-Kulka, Juliane House, and Gabriele Kasper. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 155-73.
Olshtain, Elite. "Sociocultural Competence and Language Transfer: The Case of Apology." Language Transfer in Language Learning. Ed. Susan Gass and Larry Selinker. Rowley, MA: Newbury House, 1983. 232-49.
Piirainen-Marsh, Arja. Face in Second Language Conversation. Studia Philologica Jyväskyläensia 37. Jyväskylä: U of Jyväskylä. 1995.
Rehbein, Jochen. "Institutioneller Ablauf und interkulturelle Mißverständnisse in der Allgemeinpraxis." Curare 9 (1986): 297-328.
Rintell, Ellen. "Sociolinguistic Variation and Pragmatic Ability: A Look at Learners." International Journal of the Sociology of Language 27 (1981): 11-34.
Robinson, Mary Ann. "Introspective Methodology in Interlanguage Pragmatics Research." Pragmatics of Japanese as Native and Target Language (Second Language Teaching & Curriculum Center Technical Report No. 3). Ed. Gabriele Kasper. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1992. 27-82.
Rose, Kenneth R. "Pragmatics Consciousness-Raising in an EFL Context." Pragmatics and Language Learning Monograph Series, Vol. 5. Ed. Lawrence F. Bouton and Yamuna Kachru. Urbana, IL: Division of English as An International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1994. 5: 52-63.
Ross, Steven. "Accommodation in Oral Proficiency Interviews." Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Hawai'i at Manoa, 1995.
Sato, Charlene J. "Ethnic Styles in Classroom Discourse." On TESOL '80. Ed. Mary Hines and William Rutherford. Washington D.C.: TESOL, 1982. 11-24.
Sawyer, Mark. "The Development of Pragmatics in Japanese as a Second Language: The Sentence-Final Particle 'ne'." Pragmatics of Japanese as Native and Target Language (Second Language Teaching & Curriculum Center Technical Report No. 3). Ed. Gabriele Kasper. Honolulu, HI: University of Hawai'i, 1992. 85-127.
Schmidt, Richard. "Interaction, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence." Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Ed. Nessa Wolfson and Elliot Judd. Rowley, MA: Newbury House, 1983. 137-74.
_____. "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency." Studies in Second Language Acquisition 14 (1992): 357-85.
_____. "Consciousness, Learning, and Interlanguage Pragmatics." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 21-42.
Scollon, Ron, and Suzanne B. K. Scollon. "Face in Interethnic Communication." Language and Communication. Ed. Jack C. Richards and Richard W. Schmidt. London: Longman, 1983.
Selinker, Larry. "Interlanguage." IRAL 10 (1972): 209-30.
Shih, Austina Yi-Peng, and Jody Yeh. "A Study of Pragmatic Transfer in Taiwan English

Learners' Interlanguage Discourse Behavior." Unpublished Scholarly Paper. University of Hawai'i at Manoa, 1993.

Shimura, Akihiko. "The Effect of Chinese-Japanese Differences on Turn-taking in an ESL Classroom." University of Hawai'i Working Papers in ESL 7.2 (1988): 99-115.

Takahashi, Satomi, and Herbert Roitblat. "Comprehension Process of Second Language Indirect Requests." Applied Psycholinguistics 15 (1994): 475-506.

Takahashi, Satomi, and Margaret Ann DuFon. "Cross-linguistic Influence in Indirectness: The Case of English Directives Performed by Native Japanese Speakers." (ERIC Document Reproduction Service No. ED370439). 1989

Takahashi, Satomi. "Exploring Comprehension Processes of Nonliteral Utterances and Some Implications for Automaticity." University of Hawai'i Working Papers in ESL 9.2 (1990): 67-97.

_____. "Pragmatic Transferability of L1 Indirect Request Strategies." Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Hawai'i at Manoa, 1995.

_____. "Pragmatic Transferability." Studies in Second Language Acquisition (in press)

Takahashi, Tomoko, and Leslie M. Beebe. "Cross-linguistic Influence in the Speech Act of Correction." Interlanguage Pragmatics. Ed. Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka. New York: Oxford UP, 1993. 138-157.

Tanaka, Noriko. "Politeness: Some Problems for Japanese Speakers of English." JALT Journal 9 (1988): 81-102.

Tannen, Deborah. "The Machine-Gun Question: An Example of Conversational Style." Journal of Pragmatics 5 (1981): 383-397.

Thomas, Jenny. "Cross-Cultural Pragmatic Failure." Applied Linguistics 4 (1983): 91-112.

Trosborg, Anna. "Apology Strategies in Natives/Non-natives." Journal of Pragmatics 11 (1987): 147-167.

_____. Interlanguage Pragmatics. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.

Turner, Joan M., Masako K. Hiraga, and Yoko Fujii. "Cross-Cultural Pragmatics in Western Academic Discursive Practice." Proceedings of the 5th Congress of the International Association for Semiotic Studies. Ed. Irmengard Rauch. Berlin: Mouton de Gruyter (in press)

Tyler, Andrea. "The Conconstruction of Cross-Cultural Miscommunication: Conflicts in Perception, Negotiation, and Enactment of Participant Role and Status." Studies in Second Language Acquisition 17 (1995): 129-152.

Watts, Richard J. "Relevance and Relational Work: Linguistic Politeness as Politic Behavior." Multilingua 8 (1989): 131-166.

Wildner-Bassett, Mary. Improving Pragmatic Aspects of Learners' Interlanguage. Tübingen: Narr, 1984.

Wolfson, Nessa, and Elliot Judd, eds. Sociolinguistics and Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

Yamashita, Sayoko, and Ted Miller. "Japanese and American Students' Attitudes toward Classroom Interaction." ICU Language Research Bulletin 9 (1994): 51-73.

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

* 4. Peter Harms Larsen, Papirer til «Samtalens grammatik»
* 5. Lis-Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien «Klassesprog»
* 7. Ulf Teleman, How to become concrete in linguistics

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunctions in Swedish, (2) Språk och socialisiation, Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard m.fl., Matematik og lingvistik
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkrigtighet i och utanför skolan
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman, eds, Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children, Roskilde 19–23 March 1978
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale – analyser og problemer
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interview-undersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet
15. Karen Risager, red. Fremmedsprogsundervisning på RUC

1979

* 16. Karen Risager og Niels Haastrup, red. Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner uden for skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGS femårsjubilæum
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation
20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, «Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.»
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant — different ways of reproducing an underclass, (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC. (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet

* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften

* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.

* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser

* 26. Karen Risager og Ulf Teleman, red. Kønsspecifik sprogbrug — hvad er det?

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark

* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism – Papers in cultural and communicative (in)competence

* 29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht

* 31. Hartmut Haberland og Jacob L. Mey, Godt Peer Gynt er halve verket
Hartmut Haberland, A field manual for readers of "The Problem of Meaning in Primitive Languages" by Bronisław Malinowski

* 32. Annette Bennicke, «Dieu a créé la femelle, l'homme a fait la femme.» En rekognoscering i dansk og udenlandsk kønssprogsforskning

* 33. Lars Heltoft og Uwe Geist, Relevans og intention. To analyser af en massemedietekst om økonomisk politik

* 34. Niels Haastrup, Uddrag af Christian Jensen Fauerbyes papirer samt bilag. Handout fra Själö-symposiet, september 1984

1985

* 35. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Educational strategies in multicultural contexts

36. Senta Trömel-Plötz, Women's conversational culture: Rupturing patriarchal discourse

37. Rainer Paris, Zur symbolischen Konstruktion politischer Feindbilder

* 38. Karen Sonne Jakobsen, red. Projektarbejde i fremmedsprogene. Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter, 30.11.–1.12.1985

1986

39. Lars Heltoft, Verb-second-analysen – et svar fra Diderichsen-traditionen

40. Lars Heltoft, The pragmatic syntax of Danish *der*-constructions

1987

* 41. Karen Risager, Cultural studies and foreign language teaching in Denmark

1988

42. Robert Phillipson and Karen Sonne Jakobsen, eds., Student foreign language projects at RUC

* 43. Elisabeth Bense, Tyskland – et gråt land med et grimt sprog, oder: Die Haltung dänischer Gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland und den Deutschen

1989

44. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Wanted! Linguistic human rights

* 45. Karen Risager, Kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen: 4 artikler

1990

* 46. Carol Henriksen, Two papers on 'fag(sprog)lig kommunikation'

1991

* 47. Jytte Becker, Samtaler i hvid kittel. En analyse af indlæggelsessamtaler og deres institutionelle betingelser

* 48. Hans-Georg Grüning, Minderheiten und Minderheitenliteratur — Beispiel: Südtirol
Mart Rannut, Beyond language policy: The Soviet Union versus Estonia

1992

* 49. Thorstein Fretheim, Grammatically underdetermined Theme-Rheme articulation

1993

50. Bent Preisler, Attitudes, norms and standardization in English: Some aspects of the language in its social context
Claudia Caffi, Metapragmatics and Chauncey Gardener: Toward an ecology of communication

51. Jens Høyrup, Sumerian: the descendant of a proto-historical creole? An alternative approach to the »Sumerian problem«

1994

* 52. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, eds. Papers from the Round Table on Language Policy in Europe, Roskilde, April 22, 1994

1995

53. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Papers in European language policy

54. Lars Heltoft and Lisbeth Falster Jakobsen, Danish passives and subject positions as a mood system – a content analysis
Lars Heltoft, Paradigmatic structure, word order and grammaticalization

1996

55. Bent Preisler, red. Tre indlæg om *Interlanguage Pragmatics*

56. Bente Bakmand, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, eds. Papers in language policy. Papers from the Language Policy Conference, Roskilde, January 29, 1996

57. Karen Risager, red. Sprog, kultur, intersprog

58. Rolf Thieroff, Cathrine Fabricius-Hansen, Jens Erik Mogensen und Hartmut Haberland, Tempus im Deutschen und anderen Sprachen

* = udsolgt/out of print